



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED**  
**PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR:**  
**Polissemias e desafios de integração!?**

**Mestranda: Lilianny Carvalho de Oliveira Costa**  
**Orientador: Prof. Dr Luiz Carlos Cerquinho de Brito.**

**MANAUS**

**12/2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED**  
**PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**LINHA DE PESQUISA 03: Formação e Práxis do (a) educador (a) frente aos desafios  
Amazônicos**

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR:  
Polissemias e desafios de integração!?**

**Lilianny Carvalho de Oliveira Costa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Linha de Pesquisa: Formação e Práxis do (a) educador (a) frente aos desafios Amazônicos, orientado pelo Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito.

**MANAUS**

**12/2018**

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C837a	Costa, Lilianny Carvalho de Oliveira Avaliação Educacional e a Organização do Trabalho Escolar : Polissemias e desafios de integração / Lilianny Carvalho de Oliveira Costa. 2019 163 f.: il. color; 31 cm.  Orientador: Luiz Carlos Cerquinho de Brito Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.  1. Avaliação Educacional. 2. Avaliação Educacional Externa. 3. Organização do Trabalho Pedagógico. 4. Prática Pedagógica. I. Brito, Luiz Carlos Cerquinho de II. Universidade Federal do Amazonas III. Título
-------	--

**LILIANNY CARVALHO DE OLIVIERA COSTA**

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR:  
Polissemias e desafios de integração!?**

Defesa de dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito

Aprovado em 21 /01 /2019

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito - Presidente  
Universidade Federal do Amazonas/ FAGED - UFAM**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francinete Massulo Correa - Membro  
Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM**

---

**Prof. Dr.<sup>a</sup> Maud Rejane de Castro e Souza – Membro externo  
Universidade do Estado do Amazonas UEA**

---

**Prof. Dr.<sup>a</sup> Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques - Suplente  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM**

---

**Prof. Dr.<sup>a</sup> Maria Marly de Oliveira Coelho - Suplente  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM**

**MANAUS-AM  
12/2018**

***Dedicatória***

*Aos que buscam e lutam por uma Educação Humanizadora e  
Emancipatória.*

## **Agradecimentos**

*A oportunidade de ser/estar pesquisadora e lançar-me na Rede de desafios que se desvelam na ética e nas escolhas de gratidão se fundamenta nos seguintes pontos: 1- assertiva, 2 - do que, 3 - como, 4 - por quê, 5 - quando, 6 - com quem, 7 - com quanto.*

**1 - Assertiva** - *de ter um orientador que embarca junto e acolhe, que viaja e sonha, que comunga da ética e da responsabilidade para a formação de seus orientandos como companheiro de pesquisa. Sendo assim, serei eternamente grata ao Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito. Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros que me aprovou na banca de seleção. Também sou grata às amigas Isabel Cristina Fernandes Ferreira e Osmarina Guimarães, as minhas eternas professoras, que cuidaram da minha formação inicial e da atual jornada, e estiveram ao meu lado me estimulando a seguir em frente, por meio de seus exemplos.*

**2 - Do que** – *da Avaliação como pretexto para boas conversas com grandes pessoas que me motivaram, me deram ânimo (Deus no coração) e entusiasmo diante da vida para trilhar a história na Rede Salesiana de Escola. Em especial, aos Diretores da Rede Salesiana Brasil, Pe. Nivaldo Pessinatti e Ir. Ivanete Ducann, que me acolheram na formação profissional e espiritual. Ao Pe. Francisco Lima e Ir. Leonéia Feitosa, meus animadores de essência, que sempre me deram coragem e apoio para seguir em frente. À Ir. Rita Feitosa e Pe. Jefferson, os Diretores responsáveis, que me lançaram o desafio de mostrar a potencialidade da Avaliação Institucional às famílias em Porto Velho, junto da equipe das escolas. Ao enxergá-la como protagonista junto de todos os Diretores das 110 escolas, foi uma emoção enorme ver e sentir como é possível trabalhar com Avaliação como iluminativa em larga escala. Às profas. Dras. Kátia Cristina Stocco Smole e Maria Ignez Diniz, minhas eternas formadoras, que sabiamente conduzem a educação ética e humanizadora Brasil afora e me fizeram enxergar que é possível ver o que está por trás dos números. Às minhas amigas gestoras de Polo Silvia Lima, Selma e Valéria Rodrigues, com as quais trabalhei colaborativamente para fazer acontecer a Proposta Pedagógica. E aos formadores da Rede Salesiana, com os quais pude conviver e que contribuíram para a minha formação.*

**3 - Como** – *ao participar de grupos de estudo, aprendi muito, além de ganhar grandes amigas, como Luciana Carla Viana e Kácia Neto. Nossa turma de mestrado formou um grupo especial de luta em que uns apoiavam os outros durante os dois anos e que não era pelo eu e pelo meu, mas para as correlações entre as linhas de pesquisa e a formação de uma rede de significações que se entrelaçavam nas discussões regadas de café da manhã.*

**4 - Por quê** – *meu pai amado e querido, Manuel Ernani Rufino de Oliveira, sempre me disse que a maior herança e tesouro que ele podia nos deixar era a educação. Minha mãe, Helani (in memoriam), lutou pela vida e nos deu educação, disciplina, honradez e, no meio desse processo de me ver como pesquisadora, descansou em paz.*

**5 - Quando** – *há sempre tempo para correr atrás dos sonhos, mesmo nas adversidades e sabendo que a compreensão é pautada na questão de tempo e formação. A família momentaneamente passou a ser segundo plano, quando João e Julianny, Tuca e Yasmim ficaram sozinhos por causa da minha dedicação ao mestrado.*

**6 - Com quem** – *com as duas escolas que abriram as portas para a pesquisa. Mostraram-se disponíveis e me oportunizaram ver que sempre haverá pessoas em luta constante para um mundo melhor e que respeitam o direito da criança de ter aprendizagem de qualidade, independentemente de resultados estampados em outdoors e/ou em painéis escolares.*

**7 - Com quanto** – *a CAPES oportunizou 1 ano e 7 meses de bolsa de estudos, permitindo que eu pudesse me dedicar, nesse tempo, com afinco, às leituras, estudo, fichamentos para um estado da arte coerente com a busca.*

*Ninguém põe remendo de pano novo em roupa velha, pois o remendo forçará a roupa, tornando pior o rasgo. Nem se põe vinho novo em odres velhos; se o fizer, os odres se rebentarão, o vinho se derramará e os se estragarão. Pelo contrário, põe-se vinho novo em odres novos; e ambos se conservam. (Mateus 9:16-17)*

*Não importa se  
somos diferentes,  
todos são pessoas  
iguais!*



*Criança – 10 anos  
Escola B  
Pseudônimo – Jorge Bem*

## RESUMO

A presente dissertação se origina da inquietação, enquanto profissional, no acompanhamento de escolas, com resultados de desempenho que precisava melhorar em relação à média nacional. Primeiramente a questão que norteou o trabalho foi saber se Avaliação Educacional está a serviço da aprendizagem da comunidade educativa e de como os dados da avaliação chegam em duas escolas na cidade de Manaus e são interpretados pela mesma. Definimos como objetivo principal, analisar as implicações da Avaliação Educacional Externa na Organização do Trabalho Escolar (e na Prática Pedagógica) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a relação entre os resultados do desempenho e a avaliação da aprendizagem. A abordagem documental e qualitativa nos oportunizou refletir sobre os modos pelos quais a avaliação externa chega à escola, por meio dos testes, da divulgação dos seus resultados, das mediações engendradas pela gestão do sistema de ensino junto às escolas. Com a abordagem documental, voltamo-nos para estudar, categorizar e analisar os documentos oficiais do Inep e da Secretaria de Educação, configuradora do campo empírico da pesquisa. Com a abordagem qualitativa realizamos processos diálogos em duas escolas vinculadas a um sistema de ensino municipal, utilizamos as procedimentos da abordagem da Análise de Conteúdo e do Discurso do Sujeito Coletivo de Lefreuve e Lefreuve (2010), com os professores e alunos do 4º e 5º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E, por Crewell (2014) que aponta a investigação qualitativa mista, nos auxiliou na análise dos questionários contextuais. O conceito de Avaliação Educacional foi articulado com referência a diversos autores, tais como Luiz Carlos de Freitas (2002; 2003; 2007, 2013, 2014), Bernadete Gatti e Heraldo Viana, Adriana Bauer (2013), na parte histórica e política e reflexiva tivemos Horta Neto (2009; 2013; 2016; 2017; 2018), Sandra Zaika Souza (2012; 2013; 2016) Alícia Bonamino (1999; 2002; 2012; 2016), Dirce de Freitas (2007) e outros. Nilma Fontanive (2013) para as questões pedagógicas, Klein (2013) nas questões metodológicas dos instrumentos e na análise dos questionários contextuais Soares (2001; 2003; 2004; 2007; 2014; 2016). Avaliação e a relação com o currículo nos pautamos em Sacristán (1998; 2011; 2017).

**Palavras- chave:** Avaliação Educacional, Avaliação Educacional Externa; Organização do Trabalho Pedagógico e Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

The present dissertation arises from the restlessness, as a professional, in the monitoring of schools, with performance results that needed to improve compared to the national average. First, the question that guided the work was to know if Educational Assessment is in the service of learning of the educational community and how the evaluation data arrive in two schools in the city of Manaus and are interpreted by the same. We define as main objective, to analyze the implications of the External Educational Evaluation in the Organization of School Work (and in the Pedagogical Practice) in the Initial Years of Elementary School, considering the relationship between the results of the performance and the evaluation of the learning. The documentary and qualitative approach allowed us to reflect on the ways in which external evaluation comes to school, through the tests, the dissemination of its results, the mediations engendered by the management of the school system in schools. With the documentary approach, we come back to study, categorize and analyze the official documents of the Inep and the Secretary of Education, configurator of the empirical field of research. With the qualitative approach, we carried out dialogues in two schools linked to a municipal education system, using the procedures of the Content Analysis approach and the Lefreve and Lefreve Collective Subject Discourse (2010), with the teachers and students of the 4th and 5th grades Year of the Initial Years of Elementary Education. And, by Crewell (2014) that points out the mixed qualitative investigation, helped us in the analysis of the contextual questionnaires. The concept of Educational Evaluation was articulated with reference to several authors, such as Luiz Carlos de Freitas (2002, 2003, 2007, 2013, 2014), Bernadete Gatti and Heraldo Viana, Adriana Bauer (2013), in the historical and political and reflective part we have had Horta Neto (2009, 2013, 2016, 2017, 2018), Sandra Zaika Souza (2012, 2013, 2016) and Bonina (1999, 2002, 2012, 2016), Dirce de Freitas (2007). Nilma Fontanive (2013) for the pedagogical questions, Klein (2013) on the methodological questions of the instruments and the analysis of the contextual questionnaires Soares (2001; 2003; 2004; 2007; 2014; 2016). Evaluation and the relationship with the curriculum we have in Sacristán (1998, 2011, 2017).

**Keywords:** Educational Evaluation, External Educational Evaluation; Organization of Pedagogical Work and Pedagogical Practice.

## LISTA DE SIGLAS

ADE	Avaliação de Desempenho do Estudante
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIB	Blocos Incompletos Balanceados
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DDPM	Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
DeSeCo	Projeto de Definição e Seleção de Competências
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FCC	Fundação Carlos Chagas
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAEP	<i>Nacional Assessment of Educational Progress</i>
NSE	Nível Socioeconômico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pisa	Programme for International Student Assessment
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político-pedagógico
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TCT	Teoria Clássica de Testes

TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unesco-Orelac	<i>Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe</i>

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 01      Resumo da proposta de pesquisa
- Quadro 02      Quantitativo de teses e dissertações em Programas de Pós-graduação UFAM que fizeram uso do termo Saeb.
- Quadro 03      Quadro das escolas indicadas pela DAM
- Quadro 04      Resumo campo Evolução indicado pela DAM
- Quadro 05      Seleção das escolas participantes da pesquisa
- Quadro 06      Resumo do Quantitativo dos Sujeitos participantes da pesquisa.
- Quadro 07      Conceito de Avaliação Educacional na Proposta Pedagógica Semed/Manaus, 2014
- Quadro 08      Resumo das principais fontes consultadas na Abordagem Documental
- Quadro 09      Composição dos temas por meio da Análise documental
- Quadro 10      Percepção do conceito de Avaliação Educacional
- Quadro 11      Composição do Saeb
- Quadro 12      Composição dos três ciclos de Avaliação Educacional
- Quadro 13      Tópicos de Descritores da Prova Brasil

## **LISTA DE GRÁFICOS**

- Gráfico 01 Matrículas na “Escola A” e “Escola B”
- Gráfico 02 Estudos/Trajectoria/Egressos
- Gráfico 03 Escolarização dos responsáveis
- Gráfico 04 Incentivo aos estudos pela família
- Gráfico 04 Perfil/Cotidiano/Lazer/Arte
- Gráfico 05 Perfil/Sociocultural/Leitura de Jornais e Livros
- Gráfico 06 Perfil/Sociocultural/ Leitura - Biblioteca
- Gráfico 07 Perfil/Sociocultural/Leitura

## LISTA DE FIGURA

- Figura 01      Quantitativo do uso do termo Saeb em Dissertações e Teses na UFAM
- Figura 02      Portal da DAM – meio para contato
- Figura 03      Evolução das proficiências no Brasil de 1995/2007
- Figura 04      “Aprendizado” dos alunos da “Escola A” e “Escola B”
- Figura 05      Modelo Conceitual de Proficiências de Francisco Soares
- Figura 06      Dados dos Questionários Contextuais da Escola A
- Figura 07      Evolução do aprendizado “Escola A”
- Figura 08      Evolução do aprendizado “Escola B”
- Figura 09      Estudos/Trajectoria/Reprovação e Evasão “Escola A”
- Figura 10      Estudos/Trajectoria/Reprovação e Evasão “Escola B”
- Figura 10      Percepção dos problemas de aprendizagem do Município (1)
- Figura 11      Perfil Sociocultural/Moradia “Escola A”
- Figura 12      Perfil Sociocultural/Moradia “Escola B”
- Figura 13      Escola B – organização para a Roda de Diálogo
- Figura 14      Percepção dos Problemas de Aprendizagem do Município (2)
- Figura 15      Caderno de Campo – Registro do Almoço
- Figura 16      Resultados da ADE – Pedagoga da “Escola A”
- Figura 17      Caderno de Campo - Infraestrutura da Escola A
- Figura 18      Slide de apresentação/ devolutiva ADE (1)
- Figura 19      Slide de apresentação/ devolutiva ADE (2)
- Figura 21      Slide para Início da Roda de Diálogo
- Figura 22      Slide para Roda de diálogo o mesmo do Gráfico 1
- Figura 23      Slide Estudos/Trajectoria/ Reprovação e evasão
- Figura 23      Slide Estudos/Trajectoria/ Reprovação e evasão
- Figura 24      Caderno de Campo - Cotidiano
- Figura 25      Slide Egressos
- Figura 26      Registro Roda de Diálogo com Alunos (1)
- Figura 27      Registro Roda de Diálogo com Alunos (2)
- Figura 28      Reprodução do Cartaz da “Escola B”
- Figura 29      Dinâmica de construção do Pseudônimo
- Figura 30      Francesco Tonucci – A fábrica
- Figura 31      Francesco Tonucci –

- Figura 32 Registro Roda de Diálogo com Alunos (3)
- Figura 33 Registro Roda de Diálogo com Alunos (4)
- Figura 34: Roda de Diálogo Alunos – implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador da Compreensão do Texto

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>1. PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	27
1.1 Configuração do problema de pesquisa e desafios metodológicos.....	29
1.1.1 Fase Exploratória – Reconhecimento da área.....	29
1.1.2 Fase Exploratória – Reconhecimento do campo empírico.....	32
1.2 Definição do campo empírico.....	33
1.3 Abordagem Documental.....	37
1.4 Abordagem Qualitativa dos Sujeitos.....	41
<b>2. BASES TEÓRICAS E HISTÓRICAS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: polissemias, polêmicas e desafios de integração</b> .....	44
2.1 Breve conceitualização da Avaliação Educacional.....	44
2.2 Dimensões da Avaliação Educacional.....	47
2.2.1 Avaliação da Aprendizagem.....	49
2.2.2 Avaliação Institucional.....	52
2.2.3 Avaliação Externa.....	54
2.2.3.1 Uma ideia globalizada.....	54
2.2.3.2 Exame Internacional (Pisa).....	59
2.3. Origem do Sistema de Avaliação Educacional no Brasil - SAEB.....	62
2.3.1 Características e consolidação do SAEB.....	69
2.3.2. Prova Brasil, Ana e Ideb.....	76
<b>3. A “AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO” E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR: formas, dimensões e reflexionamentos</b> .....	83
3.1. “APRENDIZADO” NO BRASIL E NAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	87
3.2. Relação Censo/ Prova Brasil (ANRESC).....	94
3.3 Organização do Trabalho Escolar e as Dimensões da Aprendizagem.....	98
3.4. Caracterização Socioeconômica e Cultural das Famílias.....	104

3.5	Espaço da Cultura e o Lugar do Aprendizado .....	107
3.6	A Leitura e o Lugar da Aprendizagem.....	110
<b>4</b>	<b> RECEPÇÃO E IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE TRABALHO ESCOLAR .....</b>	<b>114</b>
4.1	Categoria: Organização do Trabalho Pedagógico.....	116
4.1.1	Tema: Manter a capacidade crítica e em estado de atenção .....	116
4.1.2	Tema: Domínio sobre os métodos empregados na Avaliação Educacional Externa .....	119
4.1.3	Tema: Trabalhar fatos e dados da avaliação educacional como visão prospectiva de aprimoramento .....	126
4.2	Categoria – Reflexões sobre a Prática Pedagógica.....	133
4.2.1	Tema: Manter a capacidade Crítica e em estado de atenção.....	133
4.2.2	Tema: Trabalhar fatos e dados da avaliação educacional como visão prospectiva de aprimoramento .....	138
4.2.3	Tema - Domínio sobre os métodos empregados na avaliação externa .....	144
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>147</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>153</b>
	<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>161</b>
	<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>162</b>
	<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>163</b>
	<b>Apêndice D.....</b>	<b>164</b>

## INTRODUÇÃO

O objeto de interesse da pesquisa é a Avaliação Educacional Externa, motivada pela atuação na Rede Salesiana Brasil<sup>1</sup>(RSB), situada em Brasília-DF, como gestora do Polo Manaus<sup>2</sup> (RSE-PMA), no acompanhamento pedagógico de 12 escolas da Região Norte, inclusas em um projeto maior de 110 escolas. Os desafios amazônicos se faziam presentes no trabalho.

A composição da experiência formativa dos gestores de polos dava-se por meio de congressos nacionais e internacionais, seminários, encontros e reuniões formativas, agenciadas pelas empresas assessoras da RSB, como o Mathema Formação e Pesquisa, a Avalia Educacional, a Geekie, a Associação Nacional de Escolas Católicas - ANEC, entre outras ainda no âmbito da gestão e comunicação educacionais.

A gestão dos processos da RSB-RSE nas escolas era efetivada pela equipe de gestores de polo, voltada à assistência e ao acompanhamento do processo pedagógico, às formações nos polos e ao que era oferecido on-line pelo projeto: Diálogo de Formação. As visitas *in loco* eram pautadas na Política da Escola Salesiana América,<sup>3</sup> com base nos eixos políticos: formação, comunicação, gestão e avaliação.

Desde 2009, as ações pedagógicas e de gestão eram alavancadas pela avaliação externa, tendo como modelo estatístico a Teoria de Resposta ao Item (TRI). A política institucional era pensada e planejada de forma integrada, tendo a concepção da avaliação como diagnóstico para mapear as demandas, as problemáticas e as análises contextuais,

---

<sup>1</sup>O âmbito de atuação da RSB: Ensino Superior, Comunicação, Social, Pastoral Juvenil Salesiana (RSB) e Rede Salesiana de Escolas (RSE), dividida em seis polos: Manaus, Campo Grande, Recife, Porto Alegre, São Paulo e Belo Horizonte. É uma instituição reconhecida nacional e internacionalmente pela prática educativa-pastoral nos mais diversos âmbitos, somando forças entre Salesianos de Dom Bosco e Filhas de Maria Auxiliadora. Tem suas origens no espírito empreendedor de Dom Bosco, que viveu na Itália no século XIX e iniciou em Turim, com genialidade e sabedoria, sua experiência educativa junto aos jovens. Desde o início, Dom Bosco denominou sua práxis e proposta pedagógica de “Sistema Preventivo”, um estilo de educação fundamentada em crenças que orientam a prática educativa para vivência de valores cristãos em um tripé: razão – fundamentos do diálogo, acolhimento afetuoso – *amorevolezza* e abertura para a dimensão transcendental do ser humano (a religião). (CIB-CISBRASIL, 2009)

<sup>2</sup> Destaco como um dos âmbitos de Atuação do Gestor de Polo o espaço gerencial que são as escolas/RSE do Polo, especialmente no que se refere ao Projeto Pedagógico da RSE e à formação Continuada dos Educadores.

<sup>3</sup>No continente americano, salesianos de Dom Bosco (SDB) e Filhas de Maria Auxiliadora (FMA) sentiram necessidade de se unirem para melhor desempenhar sua missão. Em um grande esforço de *aggiornamento*, iniciaram e continuaram desenvolvendo uma ampla articulação dos educandários salesianos do continente, com o objetivo de moldar uma nova escola, a Escola Salesiana América (ESA). (CIB-CISBRASIL, 2009, p. 16). (*Aggiornamento* – termo italiano que significa atualização. Essa palavra foi a orientação-chave dada como objetivo para o Concílio Vaticano II, convocado pelo Papa João XXIII em 1962.)

informando e fornecendo dados acerca do funcionamento dos processos educacionais inseridos no conjunto de todo o sistema, o que possibilitava a tomada de decisão.

Trabalhado como cultura, o eixo da avaliação no lugar que ocupava era colocado a serviço da educação para que o objetivo do projeto educativo institucional fosse cumprido. A configuração dos relatórios dava-se por meio de métodos teórico educacional, objetivamente claros que visavam ao acompanhamento<sup>4</sup> das escolas na perspectiva do Sistema Preventivo, do qual destaco o relatório de Atitudes e Valores, voltado às escolas católicas do Brasil, que dimensionava o efeito escola.<sup>5</sup>

A complexidade do trabalho com esse eixo, por si só, trouxe-nos muitos desafios no acompanhamento das escolas, como entender que os demais eixos (gestão, formação e comunicação) não estavam dissociados. A superação deu-se por meio da sensibilização para os estudos, indo além dos resultados estatísticos e da ação meramente técnica. Foi esforço coletivo amplo e sistematizado, visando construir compromisso com a filosofia da instituição, pautado em ações científicas, na função social da escola e na educação de todos e para todos.

Em 2011, mediante afinidade com a temática, Ir. Rita Feitosa, do Instituto Laura Vicuña de Porto Velho/RO, colocou-nos o desafio de falar aos pais e/ou responsáveis sobre a Avaliação Externa adotada na RSE. A experiência foi gratificante por trabalhar os princípios e as sistemáticas dos processos avaliativos (internos, externos e institucionais) e a importância do envolvimento de todos entendendo a metodologia empregada. Das reflexões feitas, nos anos seguintes, foram vistas mudanças significativas na escola, como uso dos relatórios/boletins no conselho escolar em interface com avaliações internas, conferindo ao conselho uma outra conotação para além da subjetividade de notas trimestrais e de atitudes comportamentais. Essa vivência valida os saberes experienciais no exercício e na prática de sua função, desenvolvendo saberes específicos que brotam da experiência e são validados. (TARDIF, 2014).

Foi com essa dimensão, conferida por um *status*, que convites foram aceitos para desenvolver formação em escolas públicas voltada para a Avaliação Educacional Externa em

---

<sup>4</sup> Na proposta do Sistema Preventivo, dentro da gestão/animação, o acompanhamento salesiano tem um estilo a partir das experiências de Dom Bosco e Madre Mazzarello: 1 – Quem acompanha (ponto de partida de um processo de acompanhamento); 2 – Atitudes do acompanhante (durante o processo); e 3 – O fim do acompanhamento (durante o processo). (CISBRASIL-CIB, 2009, p. 76)

<sup>5</sup>O conceito de “efeito da escola” é utilizado para medir a capacidade de as escolas, por meio de seu projeto pedagógico e de suas políticas internas, influenciarem o desempenho cognitivo de seus alunos. (ANDRADE; SOARES, 2008, p. 381). Essa definição enfatiza a ideia de que cada escola deve ser analisada a partir dos resultados de seu processo ensino-aprendizado e que os fatores associados com melhores resultados devem ser identificados (BROOKE; SOARES, 2008, p. 10)

Manaus/AM, e foi quando percebi uma prática diferenciada da cultura da avaliação empregada na RSB-RSE. Entendi que o que mediava os processos educacionais avaliativos, internos e externos, era sentido e percebido para além ou aquém, como queiram, das vivências até então.

Outras percepções foram tomando conta quando em 2013 como convidada para ser formadora em uma escola premiada<sup>6</sup> pelo Governo do Estado do Amazonas. Foi nessa oportunidade que nos deparamos com a pergunta de um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental: *“se o professor é premiado com 14º e 15º salários e a escola também é premiada, o que nós vamos ganhar?”*. Diante do inusitado questionamento, a inquietação se fez presente.

Logo de aparência, percebemos a implicação da avaliação em larga escala, no cotidiano daquela escola pública, era de bonificação, despertando assim interesse para novos estudos de como o fenômeno se apresentava. Precisávamos compreender a visão global de forma contextualizada do objeto em relação ao que foi posto, e não apenas a visão diagnóstica ou uma comparação entre previsto (metas) e realizado (resultados), ou ainda estabelecimento de *rankings*. Em avaliação não há condicionantes e determinantes que apontem para o sucesso ou fracasso dos indicadores, mas estes revelam o caminho a partir do cruzamento das informações, que dependem das características socioeconômicas, da condição de funcionamento e do nível de aprendizado alcançado e de outros fatores internos e externos da escola.

Sabemos que os sistemas de avaliação que se popularizaram pelo mundo apresentam limites e possibilidades. Sendo assim, a relevância social da pesquisa pauta-se na necessidade de refletir sobre os implicações das políticas públicas na escola e na sala de aula, em especial, analisar efetivamente a implicação da Avaliação Educacional Externa no processo educacional e se ela exerce função formativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio da apropriação dos seus princípios, com a participação e colaboração da comunidade educativa.

---

<sup>6</sup> Prêmio Escola de Valor (IDEB) "Promovido pelo Governo do Estado do Amazonas, através da SEDUC." Foram entregues às dez melhores escolas uma placa, um cheque no valor de R\$ 60.000,00 e premiação aos professores e funcionários com 14º e 15º salários. Em 2011, para ter direito ao prêmio, as escolas estaduais de ensino regular, tomando como exemplo a rede de Ensino Fundamental (anos iniciais), deveriam atingir a média “4,9”; as escolas convencionais de tempo integral, “5,1”; e os Centros de Educação de Tempo Integral, “5,2”. Na mesma oportunidade, o Governo do Estado premiará com uma poupança no valor de R\$ 500,00, os 43 estudantes da rede pública estadual com os melhores rendimentos no ano de 2010 por terem atingido média geral de “9,5” e 95% de assiduidade escolar. (AMAZONAS, 2011)

Essa implicação é mais intensa na década de 1990 e nos primeiros anos do século XXI, que foram marcados pela implantação de sistemas de avaliação em larga escala, em âmbito nacional, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Esse movimento, cujo delineamento se dá no final dos anos 1980, consolidou-se a partir da criação e implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira – Inep/MEC, hoje renomeado como o SINAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Então, há mais de 25 anos, o Sistema de Avaliação no Brasil desenvolve e aprofunda a capacidade avaliativa das unidades gestoras do Sistema Educacional, com a perspectiva da avaliação de desempenho dos estudantes das Redes de Ensino. Já amplamente divulgado e instaurado em uma cultura de competitividade, premiações e punições, o Saeb<sup>7</sup> do ano de 2005 passa por reestruturação, ainda em busca da concretude dos eixos de qualidade, equidade e eficiência. No entanto, de acordo com o relatório de divulgação dos resultados do Inep de 2015, vemos que o Saeb ainda não tem sido capaz de provocar as mudanças esperadas no cotidiano da relação professor-aluno-aprendizagem, oriunda do processo pedagógico.

Dito isso, vemos a necessidade de transformações quantitativas do sistema de ensino, e o Saeb faz parte desse processo, no qual o desenho inicial incluía instrumentos contextuais com itens sobre a dimensão interna do Sistema Educação, com influência da sociologia da educação, por meio de modelo norte-americano e europeu. Nesses países, há um controle sobre os resultados e uma necessidade de mostrar qualidade por meio de testes padronizados. Isso nos fez refletir sobre algumas questões, como se é esse o caminho que devemos trilhar para a construção do processo de melhoria da qualidade de ensino no País. Vemos nosso caminho seguindo a tradição norte-americana, a qual padroniza o Sistema de Ensino a partir de uma Base Nacional Comum Curricular e avalia e responsabiliza as instituições escolares com os menores resultados, disponibilizando sua gestão à iniciativa privada.

Então, até que ponto o trabalho dos professores vem sendo controlado pelo mercado das avaliações em larga escala? Não sabemos se a escola tem possibilidade de discutir, refletir e sistematizar momentos de leitura e análise dos boletins de resultados, expressos nos relatórios, em especial os contextuais, que refletem o momento dos fatores intraescolares em relação ao desempenho dos alunos, às condições e práticas de ensino e de aprendizagem.

---

<sup>7</sup> A Portaria MEC nº 931, de 21 de março de 2005, trouxe novidades para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990, que passou a ser constituído pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida comumente como Prova Brasil.

O fato é que a avaliação se tornou um aspecto importante e central nas reformas educacionais em conexão com as transformações socioeconômicas, impulsionadas pelos Estados, organismos transnacionais e multilaterais. É complexo situar a educação apenas em um sentido mais amplo da economia e da política. O que vemos são desdobramentos de uma política que afeta o currículo e as práticas educativas, em especial a escola e sala de aula. Os resultados ainda não são satisfatórios, mas as cobranças e responsabilizações são evidentes.

A prática de Avaliação de Sistema no Brasil é uma tendência que está para ficar, por diversos motivos, seja pelo seu valor pedagógico ou ação educativa<sup>8</sup>, seja pelo paradigma das exigências mercadológicas e dos organismos internacionais, entre os quais podemos citar a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE<sup>9</sup>, elaboradora dos exames do PISA. Vemos que nenhuma instituição está imune a essas influências, em outras palavras, todas respondem de alguma forma às pressões e determinações dos governos, dos mercados, da política e de sua própria comunidade e sociedade.

Sob essa perspectiva, consideramos que a pesquisa é passível de ser realizada pela implicação que a Avaliação Educacional Externa traz e seus desdobramentos com a expansão no país e, mais especificamente, em Manaus. Ao considerarmos que a Avaliação Educacional não deveria ser vista de forma isolada, vamos situar **o processo educacional em categorias:** Organização do Trabalho Pedagógico, reflexões sobre a Prática Pedagógica em que vimos os meandros da interface da avaliação e da formação em movimento.

Portanto, é importante saber como é a disseminação dos resultados e a leitura interpretativa desta, visando à superação dos problemas do cotidiano educacional, que envolve a qualidade do ensino, o acompanhamento, a gestão, o planejamento, a formação e o próprio processo de avaliação da aprendizagem.

Na parceria com o terceiro setor, o Inep<sup>10</sup> desenvolveu no ano de 2017 o projeto<sup>11</sup> “Devolutivas Pedagógicas das Avaliações de Larga Escala” visando “resolver” a questão

---

<sup>8</sup> A dimensão pedagógica diz respeito aos componentes metodológicos da regulação avaliativa realizada pelo Estado central, ou seja, aos princípios, aos meios, às formas e maneiras de sua atuação. A dimensão educativa abarca os aspectos formativos do agir estatal, compreendendo a promoção de aprendizagens, a difusão de valores e crenças e a indução de disposições e comportamentos. (FREITAS, D. 2007)

<sup>9</sup> OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

<sup>10</sup> Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira.

<sup>11</sup> O projeto “Devolutivas Pedagógicas das Avaliações de Larga Escala”, iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com a ONG Todos pela Educação, Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), Fundação Lemann, Itaú BBA e Instituto Unibanco, tem como foco principal aproximar as avaliações externas de larga escala do contexto escolar, tornando-as mais relevantes para o aprendizado dos estudantes.

complexa da relação da avaliação externa e o processo de aprendizado dos estudantes. No intuito de aproximar os atores do processo pedagógico da compreensão da fundamentação das tecnologias que são empregadas na avaliação dos estudantes, dos mecanismos e materiais utilizados na divulgação dos resultados do processo e trabalho pedagógicos, buscaremos compreender a prática da gestão, do planejamento, da formação e da avaliação da aprendizagem.

O que vemos é a continuidade da ação do sistema de avaliação, uma época em que o carro-chefe das políticas em educação do Governo Federal está no IDEB.<sup>12</sup> As propagandas midiáticas giram em torno dos resultados, explorando aspectos pragmáticos e competitivos, sem reflexão sobre os processos educacionais e a finalidade da Educação Básica, assim como dos fatores intra e extraescolares que incidem na escola. Se é essa a percepção, então ainda estamos longe de responder as indagações de “para que avaliar” e “como avaliar” acerca do arcabouço para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, em especial dos anos iniciais. No projeto educativo de uma nação, o Art. 205 da Constituição Federal Brasileira visa ao desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 34)

Assim, foi sob essa perspectiva que o Prefeito de Manaus, Arthur Virgílio Neto, fez a abertura do início do ano letivo na cidade, noticiada por meio da secretaria de comunicação da SEMED, em 3 de fevereiro de 2017, “o foco continuará sendo a melhoria da posição de Manaus no exame que mede o Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb). A meta é saltar de 5,4 para 6,2 a nota referente aos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e avançar de 4,3 para 4,9 nos Anos Finais (6º ao 9º ano).”.

A nosso ver, quando o foco está nos resultados pragmáticos, esquece-se do processo de ensino e de aprendizagem e potencializa-se socialmente uma medida que firma a prática da avaliação, reduzindo o seu propósito e fazendo presente um fetiche social (LUKESI, 2011). Por isso, achamos importante caracterizar e analisar os modos de Organização do trabalho pedagógico escolar em face às demandas do processo de Avaliação Educacional, em duas escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental em Manaus, uma com índices do Ideb dentro do esperado e outra que precisa melhorar, segundo a Divisão de Avaliação e Monitoramento da Secretaria de Educação de Manaus (DAM).

---

<sup>12</sup> O INEP, na nota técnica, sugere o texto para discussão, de Reynaldo Fernandes de 2007, que coloca em debate a proposta de criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ele combina dois indicadores usualmente utilizados para monitorar nosso sistema de ensino: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio).

Essa avaliação fenomênica, que não se limita mais à escola, mas sim estende-se às demais atividades sociais, gerou uma “cultura da avaliação”. Vimos que países imersos nessa realidade fomentaram recursos econômicos, materiais e humanos dadas as expectativas geradas com promessas políticas para a qualidade do ensino. (Grifo nosso)

Sem a pretensão de fazer a historiografia da Avaliação Educacional Externa, sabemos que ela existe, independentemente de nossa vontade, dos que são contra ou a favor, ou daqueles que ficam no discurso reprodutivista e midiático do ranqueamento. Ela está posta, mobiliza a escola e implica/impacta de alguma forma nos processos educacionais, obscurecendo pensamentos da organização do trabalho pedagógico.

Isso acaba incidindo na necessidade de interpretar e reconstruir o sentido que os atores do processo pedagógico têm sobre a Avaliação Educacional, tendo em vista que o monitoramento do direito à educação materializa-se pelo direito de aprender e frequentar a escola. Sendo assim, percebe-se que o Sistema de Avaliação se consolidou mais pelos usos gerenciais dos resultados do que para o olhar pedagógico. Foi justamente aí que se deu a escolha pelos Anos Iniciais da Educação Básica, por considerarmos a etapa mais importante para o desenvolvimento do aluno que é oriundo da Educação Infantil. Assim temos condições de ter a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) e a ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, conhecida como Prova Brasil) como suporte à pesquisa do processo educacional implantado na escola com excelentes resultados e na outra que deve melhorar seus índices.

Em face, portanto, do confronto entre distintos posicionamentos acerca da finalidade e dos objetivos da educação escolar, **o problema da pesquisa é saber**: quais as implicações das Avaliações Educacionais Externas no processo pedagógico dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando dados do desempenho de duas escolas municipais de Manaus.

O **objetivo maior** é analisar as implicações da Avaliação Educacional Externa na Organização do Trabalho Escolar (e na Prática Pedagógica) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a relação entre os resultados do desempenho e a avaliação da aprendizagem. **Mais especificamente**, vamos: **1)** caracterizar e analisar os modos de Organização do Trabalho Pedagógico escolar em face às demandas do processo de Avaliação Educacional; **2)** dimensionar e interpretar as implicações, os limites e as possibilidades dos Processos Pedagógicos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental diante do Processo de Avaliação da Aprendizagem e da Avaliação Educacional Externa; e **3)** caracterizar os processos formativos e sua relação com a Prática Pedagógica, considerando as orientações dos

professores sobre a Avaliação Educacional e suas implicações na gestão escolar, na prática pedagógica e na aprendizagem entre crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Entendemos que a Avaliação Educacional deve estar a serviço da aprendizagem da comunidade educativa? Essa é a **primeira questão** que nos norteará, pois, na realidade, na comunidade educativa, a avaliação estampada em murais de entrada nem sempre são claros e elucidativos e compreendidos por todos. Uma política educacional é muito mais ampla e não pode ser vazia de significados, principalmente porque envolve intencionalidade.

Será que sabemos o quanto a Avaliação Educacional Externa impacta, implica e apresenta seus limites e possibilidades no contexto pedagógico? É uma **segunda questão** a se pensar, pois os motivos que justificam a avaliação (educativa) estão estreitamente relacionados com a sua natureza (currículo, orientações gerais, planejamento, condições de trabalho, atividades específicas de aprendizagem, relações interpessoais, conteúdo, materiais, recursos e outros). A avaliação educacional está diante da ideia de que é preciso criar cidadãos educados e cheios de conhecimento, o que marcará a direção a seguir (MÉNDEZ, 2002, p. 62). Segundo o autor:

ela também torna-se ponto da colocação em prática do conhecimento e do desenvolvimento do docente em seu exercício profissional. Em cada atividade da avaliação, é o saber posto em jogo como conhecimento (formação científica básica) e o saber fazer como projeção prática (formação didática) para tomar decisões e justas e agir inteligentemente a favor de quem aprende. (MÉNDEZ, 2002, p. 63)

Visando à questão ética e prática, nós nos pautaremos em categorias de análise: Organização do trabalho Pedagógico (implicações, limites e possibilidades da Avaliação Educacional Externa) e Reflexões sobre a Prática Pedagógica (sala de aula). Justifica-se na prática por justamente a avaliação ser uma categoria pedagógica, essencialmente voltada à atividade prática que visa à formação integral das pessoas que participam do processo educacional. Por conseguinte, falamos de ética, não somente por uma questão acadêmica, mas de técnica, de saber.

A pesquisa se apoia na posição e no entendimento legislado de que a finalidade da educação<sup>13</sup> é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Compreende que o objetivo preponderante da escola é assegurar a todos os alunos a apropriação da experiência social e historicamente constituída

---

<sup>13</sup> LDB 9.394/96. Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

expressa na ciência, na arte e na filosofia, visando ao desenvolvimento orientado para a formação da personalidade. As escolas existem para que os alunos aprendam conceitos e teorias; desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento; formem atitudes e se realizem como profissionais-cidadãos. (LIBÂNEO, 2018, p. 29-31).

A primeira seção da dissertação apresenta o percurso metodológico mostrando o processo de configuração do problema de pesquisa e seus desdobramentos, incluindo a fase exploratória até a definição do campo da pesquisa, que perpassou pela abordagem documental e Qualitativa dos sujeitos e trazendo o conceito da pesquisa qualitativa e quantitativa de Creswell (2014).

Na segunda seção, o estado da Arte que compôs as bases teóricas e históricas da avaliação educacional, em que vimos as polissemias, polêmicas e desafios de integração da Avaliação Educacional perpassando pela ideia que é globalizada até chegar na institucionalização no Brasil. Para tanto houve necessidade de um quadro resumo do que foi essa validade histórica nos governos, apenas como norte para materializar a abordagem documental.

A terceira seção é o registro da abordagem documental da avaliação no que diz respeito ao instrumento propriamente dito e o que ele pode nos trazer de reflexões sobre o sistema escolar. Foi aprendido ter um iluminativo às ações de gestão, de formação, de organização do trabalho escolar, da prática pedagógica e do próprio processo de avaliação da aprendizagem de escolas.

A quarta seção apresenta os achados do campo empírico como realmente a avaliação externa está implicando nos processos de organização do trabalho escolar e a própria prática pedagógica de professores em duas escolas em Manaus. Como manter a capacidade crítica e o estado de atenção na ação e no cotidiano do trabalho pedagógico.

## 1. PERCURSO METODOLÓGICO



(...) *Caminhante, são tuas pegadas.  
o caminho e nada mais;  
caminhante, não há caminho,  
se faz caminho ao andar  
Ao andar se faz caminho  
e ao voltar a vista atrás  
se vê a senda que nunca  
se há de voltar a pisar*  
(...)  
Antônio Machado (Cantares)

Nesta seção, apresentaremos brevemente, o percurso metodológico que favoreceu as investidas na pesquisa qualitativa, enfatizando a abordagem documental e dialógica com os sujeitos participantes. Devemos dizer que a escolha da abordagem metodológica faz parte de uma busca teórica e prática, que se ajusta às particularidades, aos problemas e nuances dos objetos e dos achados no caminho percorrido. Sendo assim, a construção do procedimento e o processamento das informações, levou em consideração a coerência e consciência de que foi possível caminhar.

No início de desenvolvimento da pesquisa estivemos voltados para a análise de dados referentes a avaliação em larga escala, trazendo como eixo condutor os próprios resultados da avaliação aplicadas em escolas públicas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Nessa análise fazia sentido nos debruçar sobre documentos que provinham tanto do Sistema Nacional de Avaliação Saeb, desenvolvido e gerenciado pelo Inep, quanto da Rede Municipal de Ensino de Manaus/AM, gerenciado pela Divisão de Avaliação e Monitoramento - DAM/SEMED.

No decorrer da investigação e de refinamento da própria delimitação do objeto de pesquisa, outros horizontes foram se apresentando, especialmente a abordagem qualitativa dos sujeitos diretamente envolvidos com o processo pedagógico, o qual dá base para a avaliação educacional.

A forma como escrevemos é um reflexo da nossa própria interpretação, baseada na política cultural, social, de gênero, classe e pessoal que trazemos para a pesquisa. Toda escrita está “posicionada” e inserida em uma determinada postura. Todos os pesquisadores moldam a sua escrita, e os pesquisadores qualitativos precisam aceitar essa interpretação e manterem-se abertos quanto a isso em seus escritos. (CRESWELL, 2014, p. 167)

Desse modo, devemos afirmar que foram muitos os caminhos percorridos, sendo necessário realizar opções, recortes e delimitar a base metodológica e os

procedimentos que foram utilizados no decorrer de um ano e meio de pesquisa documental e de campo, ao longo de 2016 e 2018.

Esta pesquisa se define numa abordagem de investigação qualitativa, com base documental e escuta de sujeitos em duas Escolas da Rede Municipal de Manaus/AM. Sendo assim, ainda pode ser considerada uma pesquisa Mista Qualitativa e Quantitativa (CRESWELL, 2014), em que, no tipo de amostragem, a triangulação de dados e flexibilização, atende a múltiplos interesses e necessidades. E, a reflexibilidade está presente quando o autor aponta que o pesquisador se posiciona em seus escritos, fala de suas experiências com o fenômeno que está sendo explorado. Na verdade, ele coloca como a essência, essa postura reflexiva, já que é fundamental que o pesquisador não só detalhe as suas experiências com o fenômeno, como também esteja autoconsciente de como essas experiências podem potencialmente ter moldado os achados, as conclusões e as interpretações extraídas de um estudo.

Vale dizer que as abordagens foram entendidas de modo convergente desde o início do trabalho, atendendo nosso interesse em investigar as implicações da Avaliação Educacional Externa no âmbito do processo pedagógico escolar, especificamente envolvendo gestores, professores e estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A abordagem documental<sup>14</sup> se define pelo estudo das referências legais, curriculares, técnicas que configuram, orientam e expressam resultados da avaliação empreendida em território nacional, e também nos sistemas de ensino Estaduais e Municipais, como é o caso do Estado do Amazonas e do Município de Manaus.

O interesse em fazer pesquisa em duas escolas com resultados distintos nas avaliações externas, uma dentro do resultado esperado e outra que precisa melhorar, pauta-se no objetivo de querer interpretar e reconstruir o sentido que os atores do processo pedagógico possuem sobre a Avaliação Educacional Externa e as implicações que ela possui na Organização do Trabalho Pedagógico, assim como, na Prática Pedagógica, tendo em vista a relação entre os resultados do desempenho e a avaliação da aprendizagem.

---

<sup>14</sup> A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o assunto, atentando para as *fontes secundárias*, enquanto que a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as *fontes primárias*. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que: “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA apud GONÇALVES, 2013, p. 69-70)

Ressaltamos que as leituras bibliográficas foram presentes nesses dois anos, sendo assim, fizemos um quadro Resumo da Proposta de Pesquisa e a seguir detalharemos o que foi o percurso metodológico, em que mostra a necessidade de a pesquisadora imergir no campo empírico da fase exploratória para visão clara da interpretação dos fenômenos.

**Quadro 01: Resumo da proposta de pesquisa no campo**

QUADRO RESUMO DA PROPOSTA DE PESQUISA					
O QUE	ONDE	QUEM	POR QUE	COMO	PERÍODO DE REALIZAÇÃO
Visitação	DDPM e DAM/SEME D/Manaus	Pesquisadora Profissionais da Secretaria	Fase exploratória Abordagem Documental Abordagem qualitativa dos sujeitos	<i>In loco</i> <i>Sites Eletrônicos</i>	Agosto/2017 a fevereiro/2018 <i>(in loco)</i>
Apresentação	Escolas "A" e "B"	Aos profissionais responsáveis pela Instituição	Apresentação da Carta de Anuência para realização da Pesquisa Empírica	<i>In Loco</i> Conversa informal	27.08.2018 08.10.2018 Setembro e Outubro/2017 (momentos informais)
Entrevista Individual		Pedagogo Professores	Buscar a teoria, o pensamento, as ideologias, as crenças na opinião das pessoas, confrontando com os questionários	Via agendamento prévio, conforme a disponibilidade	<b>Escola A</b> 9.10.2018 <b>Escola B</b> 23.10.2018 29.10.2018
Grupo Foco		Diretor Pedagogo Professores Alunos do 4º Ano Alunos do 5º Ano	Obter o depoimento empírico	Discussão de cases Reflexão-crítica e mediada por meio Roda de Diálogo	14.11.2018 6.11.2018

## 1.1 Configuração do problema de pesquisa e desafios metodológicos

### 1.1.1 Fase Exploratória – Reconhecimento da área

No final do ano de 2016 e início de 2017 os primeiros passos foram ao encontro com objeto e a congruência com a linha de pesquisa do programa de Pós-Graduação da UFAM. Sendo assim, na busca por esse reconhecimento de área, fizemos o levantamento, das teses e dissertações publicadas de 2008 até 2017<sup>15</sup> que fizessem uso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e por meio do Portal de Periódico da CAPES<sup>16</sup> e o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Amazonas SISTEBIB<sup>17</sup>, chegamos ao número de 37 dissertações e 02 teses que fazem uso dos resultados. Pelo filtro localizar, fizemos a checagem dos resumos e do conteúdo onde foi mencionado o termo SAEB. O intuito era buscar a tendência quanto ao uso do termo

<sup>15</sup> Os anos de referência aqui citados, foram de acordo com o primeiro e último ano de publicação até o primeiro semestre de 2018.

<sup>16</sup>[http://www.periodicos.capes.gov.br/?vid=CAPES\\_V1&dsent=0&dstmp=1546043122957&fromLogin=true](http://www.periodicos.capes.gov.br/?vid=CAPES_V1&dsent=0&dstmp=1546043122957&fromLogin=true)

<sup>17</sup><http://biblioteca.ufam.edu.br/>

ou das referências e pouca foi a intenção da relação com a organização do trabalho pedagógico ou a prática pedagógica.

Marconi e Lakatos (2007, p. 74) dizem que na fase de reconhecimento do assunto pertinente ao tema em estudo e pode ser feito lançando-se mão de catálogos das bibliotecas, das bibliografias, dos índices e abstracts especializados. Assim permite ao pesquisador identificar e decidir se determinada obra convém ou não no trabalho.

Seria interessante se os programas dialogassem quando o tema for Educação e na relação dos Dados Estatísticos educacionais, pois como diz Souza (2013, p. 77), que se “dispõe ainda de poucos estudos que se voltam à análise da implementação de avaliações em larga escala no âmbito municipal”. Na maioria das vezes o uso do SINAEB/SAEB é estatístico para justificar os índices abaixo do esperado, ou seja, um número descontextualizado da análise da realidade em que se pesquisa. Esse fato, nos mostrou o percurso de por onde começar o estudo do fenômeno na educação, assim, tivemos que averiguar a qual direção ele pôde nos levar na fase exploratória.

Sendo assim, no quadro resumo abaixo, vemos o quantitativo de publicações e programas que fazem uso do termo SAEB e é o seguinte:

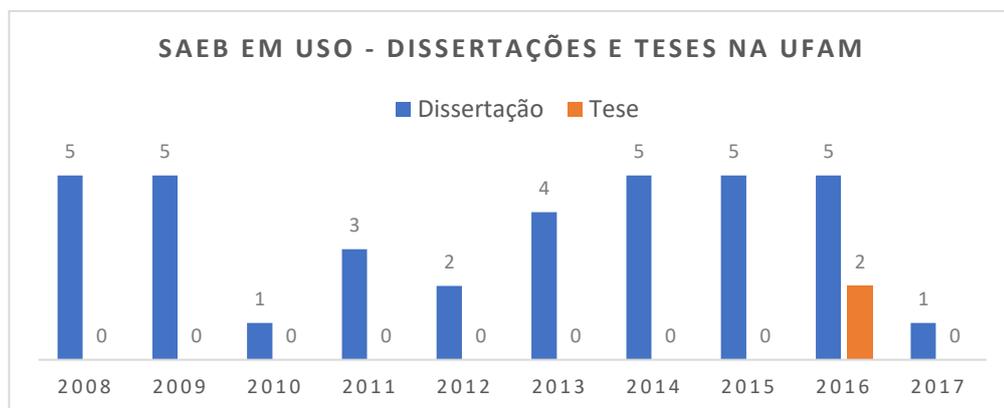
**Quadro 02: Quantitativo de teses e dissertações em Programas de Pós-graduação UFAM que fizeram uso do termo Saeb.**

<i>Programa</i>	<i>QTD</i>
1. Faculdade de Ciências Farmacêuticas Mestrado em Ciência De Alimentos	2
2. Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação	19
3. Faculdade de Estudos Sociais Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional	1
4. Faculdade de Psicologia Programa de Pós-Graduação em Psicologia	1
5. Faculdade de Tecnologia Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção	4
6. Instituto de Ciência Humanas e Letras Programa de Pós-Graduação em Letras	3
7. Instituto de Ciências Humanas e Letras Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia	3
8. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia	1
9. Programa de Pós-Graduação em Matemática Programa de Mestrado Profissionalizante em Matemática	4
10. Programa Multi-Institucional em Saúde, Sociedade e Endemias na Amazônia	1
<b>Total</b>	<b>39</b>

**Fonte: Elaborado pela pesquisadora, por meio de sistema de busca no Portal da Capes e Sistebib da UFAM.**

Ao olharmos para os anos das publicações vemos um fato interessante, que foi justamente os anos que mais houve divulgação por parte do Inep dos resultados das avaliações externas.

**Figura 01: Quantitativo do uso do termo Saeb em Dissertações e Teses na UFAM**



Fonte: Elaborado pela pesquisado como resultado de busca nos Portais da CAPES e SISTEBIB

De posse dessas informações, iniciamos por onde tínhamos acesso na secretaria municipal de educação e por meio de ofício<sup>18</sup>, via *e-mail*, fomos atendidas pela gerente de formação continuada da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM<sup>19</sup>) da SEMED. Essa fase foi importante e útil para sair do reconhecimento da área para ir com precisão à definição do campo empírico, pois foi nesse momento que descobrimos que havia uma outra Divisão que tratava especificamente da Avaliação e Monitoramento das escolas a DAM<sup>20</sup>, assim evitamos as ambiguidades, tanto no que se refere à delimitação empírica, quando no que remete à delimitação conceitual.

Dada as novas descobertas, percebemos a necessidade de conhecer a Secretaria SEMED/Manaus por dentro das suas Divisões e diante desta configuração do cenário, houve necessidade de a (re) conhecer pelo site, visitar os espaços, solicitar auxílio na

<sup>18</sup> Ver apêndice A– e-mail e ofício 01/2017.

<sup>19</sup> A Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério-DDPM é um espaço de formação continuada, criado em 2001 que busca constantemente aprimorar a prática pedagógica e o desenvolvimento das competências profissionais dos servidores da SEMED/Manaus, visando a promoção de uma educação de qualidade. Fazem parte da DDPM a Gerência de Formação Continuada (GFC) e a Gerência de Tecnologia Educacional (GTE). O atendimento dos profissionais da educação se dá em três turnos, através de formação continuada presencial, semipresencial e à distância. (fonte: <http://ddpm.manaus.am.gov.br/>)

<sup>20</sup> DAM – possui uma equipe composta por 22 profissionais entre professores/elaboradores de itens, pedagogos/revisores, analistas e técnicos administrativos, todos conhecedores do processo de criação da Avaliação de Desempenho do Estudante - ADE, atuando densamente na elaboração de itens, revisão, validação, diagramação, orientações, análises e divulgação dos resultados. Tais funções demandam profissionais com formação específica, que dominem o currículo e as estruturas avaliativas. Nesse sentido, é premente a necessidade constante de estudo e atualização individual/grupal da equipe, que se fortalece por meio de formações externas / internas, oficinas, estudos de casos/literário, além de discussões coletivas diárias sobre as ações, tendo sempre como foco a inquietação coletiva sobre como melhorar cada vez mais a qualidade da ADE e das orientações quanto ao uso dos resultados das avaliações em larga escala. (DAM/SEMED)

recepção e colegas para entender o funcionamento, até que chegamos a apresentação da Gerência da DAM e foi quando iniciamos uma nova fase ao nos convidarmos para participar de oficinas de formação como ouvinte.

### **1.1.2 Fase Exploratória – Reconhecimento do campo empírico**

Entendemos essa fase como um planejamento flexível, sem fases rígidas, mas o vai-e-vem das preocupações foram adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do público alvo que estava se configurando ao objeto a ser investigado. Então, pode-se dizer que dado o reconhecimento da área pelo organograma de funcionamento da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED/Manaus, documentos disponíveis à população e diálogos com outras colegas que trabalham na Secretaria.

Atitude aparentemente simples, mas necessárias para quem pela primeira vez faz imersão na instituição pública para entender os processos, para buscar e conhecer pessoas na própria Secretaria que nos oportunizassem a compreensão do Sistema de Ensino até chegar ao espaço escolar propriamente dito do objeto de análise.

Por meio da Pesquisa Documental, vimos que no site da SEMED, especificamente no Portal DAM<sup>21</sup> na aba “QUEM SOMOS” aponta que o foco da Divisão é a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) e a questão central destacada é a inquietação coletiva sobre como “melhorar cada vez mais a qualidade da ADE e das orientações quanto ao uso dos resultados das avaliações em larga escala”.

Então, um novo cenário se configurou, havendo necessidade de entender o contexto, da relação com os momentos formativos, a ADE e as avaliações do SINAEB, para compreender porque fazem avaliações e como fazem, quais as orientações são dadas às escolas, como são as devolutivas e outras coisas mais. Assim, foi necessário obter informações por meio de *e-mails*, de visitas agendadas e outros meios de comunicação direta.

Por seus profissionais (gerente, coordenador e professores), a DAM mostrou-se disponível às nossas investidas de questionamentos, assim como às solicitações de participação como ouvinte dos momentos formativos em 2017 e início de 2018,

---

<sup>21</sup><https://sites.google.com/semmed.manaus.am.gov.br/portaldam/oficinas-de-forma%C3%A7%C3%A3o-dam>

divulgados no site da SEMED. Nos vimos no momento de Leitura Flutuante como diz Bardin (2016) na Análise de Conteúdo e cremos ser fase fundamental para definição dos objetivos da pesquisa e solicitação de amostra intencional.

Com o aporte da Análise de Conteúdo, essa fase de organização passou por três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentaram a interpretação final. (BARDIN, 2016, p. 125).

Graças a disponibilidade da DAM e a forma como se colocaram à disposição no seu Portal e pessoalmente, facilitou o caminho a percorrer ao encontro dos objetivos e definição do campo empírico. Conforme figura 02 do Portal DAM abaixo, eles foram fundamentais para definição do campo empírico que apresentaremos na seção seguinte.

**Figura 02: Portal da DAM – meio para contato**



## 1.2 Definição do campo empírico

No site da secretaria vimos o universo de escolas municipais<sup>22</sup> e, fazer levantamento de dados de aprendizagem de 498 escolas municipais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ficava inviável. Pela aproximação da DAM e sua função na SEMED/MANAUS, solicitamos amostra intencional por *e-mail*. O critério feito, foi a indicação de quatro nomes de escolas com os resultados esperados e quatro com resultados que precisam melhorar no desempenho nas avaliações em larga escala, conforme acompanhamento e monitoramento que fazem às escolas.

A DAM nos forneceu por e-mail, o nome de doze escolas, com base nos resultados do Ideb, divididas em três blocos de quatro escolas, entre as quais, as que

<sup>22</sup><http://semed.manaus.am.gov.br/escolas-cmeis-e-creches/>

estavam estagnadas em dois ciclos de avaliação. Diante da solicitação “precisam melhorar” a justificativa de enviar doze, sendo que quatro com critérios de estagnação e quatro com critério de retrocesso na escala de evolução do Ideb, foi no intuito, segundo a DAM, aumentar o leque de opção para a escolha da escola para pesquisa, mas a proporcionalidade não ficaria compatível ao que desejávamos saber. Sendo assim, descartamos a indicação das quatro escolas consideradas “estagnadas” no item evolução. Mas a título de curiosidade buscamos saber de quais DDZ fazem parte e que são 02 da DDZ Leste II, 01 da Norte e 01 da Oeste, mostrando assim que não estavam realmente compatíveis com os critérios que escolhemos para pesquisa. Apresentamos então, nossa escolha seguindo os seguintes critérios inclusão: Ser da mesma DDZ e ter o resultado do SAEB/2015, pois era o último resultado divulgado pelo Inep até então. Abaixo, vemos o quadro resumo e a seguir a reflexão sobre a escolha.

### Quadro 03: Quadro das escolas indicadas pela DAM

Sigla da UF	DDZ	Nome da Escola	IDEB 2013 (N x P)	IDEB 2015 (N x P)	Evolução	Projeções				
						2013	2015	2017	2019	2021
AM	DDZ LESTE I	1.	5,1	7,6	49%	5,4	5,6	5,9	6,2	6,4
AM	DDZ SUL	<b>2. ESCOLA B</b>	5,8	7,4	28%	5,0	5,3	5,6	5,9	6,1
AM	DDZ CENTRO-SUL	3.	7,1	7,3	3%	5,8	6,1	6,3	6,6	6,8
AM	DDZ OESTE	4.	5,5	7,1	29%	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0

Sigla da UF	DDZ	Nome da Escola	IDEB 2013 (N x P)	IDEB 2015 (N x P)	Evolução	Projeções				
						2013	2015	2017	2019	2021
AM	DDZ SUL	5.	5,3	4,6	-13%	-	5,5	5,8	6,0	6,3
AM	DDZ LESTE I	6.	6,1	5,5	-10%	4,5	4,7	5,0	5,3	5,6
AM	DDZ SUL	<b>7. ESCOLA A</b>	6,3	5,8	-8%	4,9	5,2	5,5	5,8	6,0
AM	DDZ RURAL	8.	4,8	4,6	-4%	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7

Figure 1: Fonte DAM por e-mail de 25 de setembro de 2017 (Apêndice B)

O campo de Projeções destacamos por não fazer parte do nosso critério e tem vínculo direto com os resultados do IDEB. As escolas cujos resultados dentro do esperado e preciso melhorar eram da DDZ Leste I e a DDZ Sul e atenderem ao critério de serem da mesma DDZ, mas precisava de fazer novas escolhas para serem duas escolas da mesma DZZ, para tanto, seguimos o campo Evolução para ver a frequência da indicação conforme quadro resumo abaixo:

**Quadro 04: Resumo campo Evolução indicado pela DAM**

DDZ	ESCOLA	%
Leste I	1	49%
Sul	2	28%
Sul	5	-13%
Leste I	6	-10%
Sul	7	-8%

Sendo assim, pela frequência em que a DDZ Sul apresentar duas escolas com resultados que precisam melhorar, optamos por ela. Então, foi dessa forma que chegamos a definição do campo empírico da pesquisa, com escolas de amostra intencional, na qual denominamos de “Escola A” e Escola B”.

**Quadro 05: Seleção das escolas participantes da pesquisa**

ESCOLA A	ESCOLA B
ZONA SUL - Divisão Distrital Zona Sul	ZONA CENTRO-SUL - Divisão Distrital Zona Sul

Ressaltamos, que somente na seleção da amostra intencional, que se pautou na comparabilidade entre escolas. No decorrer da análise dos resultados e na relação com as escolas, a comparabilidade é sempre consigo mesmo, por meio dos dados que são históricos e longitudinais. Por mais que a DAM tenha feito a escolha pelo IDEB<sup>23</sup> não é por esse caminho que fomos, pois envolve outra análise que foge da delimitação do problema.

Definido o campo empírico da pesquisa, passamos para definição dos Sujeitos da Pesquisa que são definidos por Lefreve e Lefreve (2014) como atores/agentes sociais e quando pautamos a pesquisa no Discurso do Sujeito Coletivo - DSC é porque ao final temos o espectro de opiniões sobre o problema em questão, sendo assim, a escolha dos sujeitos deu-se por serem portadores de ideias referente ao tema e ao macro campo da pesquisa.

Na Teoria da Representatividade Social que usa o Método do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC não há estipulado o quantitativo de sujeito, conforme Lefreve (2010) nos apresenta que

---

<sup>23</sup> O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>)

numa pesquisa qualitativa o pesquisador tem sempre a segurança de que, se ao menos um entrevistado explicita uma dada ideia, essa está presente no campo pesquisado. Em contrapartida deve cercar-se de alguns cuidados para dizer que uma dada ideia não está presente, pois poderia não ter selecionado adequadamente seus entrevistados e essa ideia, por isso não surgiu. (LEFEVRE, 2010, p. 45)

Como o autor nos coloca que a qualidade imanente do discurso e depoimento é aquele que pode carrear a quantidade necessária de diferentes sujeitos portadores de diferentes opiniões e matizes de opiniões, acreditamos que a nossa representatividade contempla as questões a serem pesquisadas.

Para se alcançar o objetivo da pesquisa, vimos a necessidade de contemplar o quantitativo para cada escola de: 01 Diretor da escola; 01 Coordenador Pedagógico; 05 Professores (1º ao 5º Ano); 03 alunos do 4º Ano e 03 alunos 5º Ano do Ensino Fundamental. Totaliza 26 sujeitos participantes da pesquisa. E, atingimos o seguinte quantitativo como resultado:

Direção Institucional (Diretor) – conseguimos a participação de uma das direções das escolas como ouvinte da Roda de Diálogo e que após a conclusão da proposta pode expressar suas percepções a respeito da Avaliação Educacional;

Coordenação Pedagógica (Pedagogo) – na “Escola A” o funcionamento da escola é em dois turnos, portanto uma Pedagoga para cada turno. Na “Escola B” que é na proposta de Educação em Tempo Integral (ETI) com duas Pedagogas trabalhando em comunhão. A entrevista individual foi suficiente na coleta de dados com 3 pedagogas, uma da “Escola A” e duas da “Escola B”; A entrevista individual com professor só foi possível na ETI, com as professoras do 3º Ano, do 5º Ano e com a professora que atende as oficinas e as crianças que possuem necessidades educacionais especiais.

Todos os Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º Ano) das duas escolas participaram da Roda de Diálogo, somente na “Escola B” foi acrescido de mais professoras como ouvintes.

Alunos do 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental – Conseguimos fazer a Roda de Diálogo com os alunos, somente da “Escola B”, sendo 3 do 4º ano e 2 do 5º Ano. Totalizando 5 alunos.

Os atores/agentes, sujeitos da pesquisa, foram escolhidos a partir dos seguintes critérios de inclusão:

1. A escola ter histórico de participação de 03 ciclos consecutivos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica;

2. Ser docente dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, licenciado em Pedagogia ou Normal Superior;
3. Como docente, ter participado de pelo menos um ciclo de avaliação em larga escala;
4. Como diretor ter participado de pelo menos dois ciclos de avaliação em larga escala;
5. Aceitar, livremente, participar ativamente e diretamente na pesquisa de Representação Social;

Assim sendo, finalizamos a fase exploratória que envolveu o reconhecimento de área e de campo até chegar na definição propriamente dita do campo empírico com os sujeitos participantes da pesquisa. Abaixo apresentamos o quadro Resumo da quantidade de participantes da pesquisa em cada ação realizada. Dessa maneira, iniciamos a seguir, o relato do percurso que foi o processo de análise documental dos resultados das duas escolas, que sempre caminhou junto com a fase exploratória. Vemos a seguir como foi a Abordagem Documental.

**Quadro 06: Resumo do Quantitativo dos Sujeitos participantes da pesquisa.**

Quantidade	Escola A	Escola B
05 Entrevista	01 Pedagoga Escola A	01 Professora do 5º Ano (L5) 01 Professora do 3º Ano (R3) 01 Professora de Projetos (V) 02 Pedagogas (PI) (PA)
16 + 07 = 23 Roda de Diálogo	<b>06 Participantes</b>  01 Pedagoga Escola A Professoras do 1º ao 5º da escola A (P1 [...] P5)	<b>10 Participantes</b> Professoras do 1º ao 5º Ano, professora de Língua Inglesa e Professores de Projetos da escola B (P1 [...] P10)  <b>07 Ouvintes</b> Diretora, professoras e as duas pedagogas

### 1.3 Abordagem Documental

Como técnica exploratória, a análise documental se fez presente nos indicando os caminhos dos problemas a serem explorados. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, 38). Então sabemos que o Governo Federal desde 2005 disponibiliza, a todo cidadão, condições de monitorar os resultados das escolas públicas e privadas no Brasil, como por exemplo, a plataforma do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP; QEdu.org.br e a do Censo Escolar, mas nem sempre acessível à compreensão de todos.

O Site da Secretaria Municipal de Educação SEMED/Manaus, faz *link* com alguns portais que são disponíveis das divisões, como por exemplo, a DAM, ao Plano Municipal de Educação, Orientações Pedagógicas para Educação Infantil.

Nesses portais vimos que não há referência à Proposta Pedagógica dos Anos Iniciais, no entanto há a Proposta Pedagógica para Educação Integral (2017), a qual a Diretora da “Escola B” participou da comissão de elaboração e vimos no rol de 30 participantes houve a contribuição de 1 diretora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 1 do Centro de Educação Infantil – CEMEI, assim como 1 pessoa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e outra da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), 2 pessoas da DDZ (Sul e Oeste), 1 do DDPM e nenhuma da DAM, apesar de citar a Divisão no documento em Siglas e Abreviaturas.

Fizemos uso e leitura do Documento da Proposta Pedagógica para Educação Integral em função de ser a fundamentação que a “Escola B” adota. A Proposta Pedagógica que a “Escola A” pauta-se é nomeada de: Proposta Pedagógica Anos Iniciais: Bloco Pedagógico<sup>24</sup> (2014) com a Portaria de n. 0365/2013 – SEMED/GS. A elaboração foi composta por 30 membros na comissão, tendo dois da DAM e nenhum membro da DDPM, 01 membro do Conselho Municipal de Educação-CME, todas as 07 DDZ e vários professores colaboradores por área de conhecimento. A proposta acompanha o documento Norteador do Bloco Pedagógico que foi citado na Roda de Diálogo da “Escola A”.

Esses documentos foram de suma importância para entendimento da prática pedagógica e até mesmo da linguagem do cotidiano das duas escolas pesquisadas, principalmente para trazer clareza sobre a organização do espaço e tempo escolar e o conceito de avaliação educacional que possuem, em que resumimos no quadro 07 abaixo, o que está apontado pela “Escola A”. Sabemos que a proposta pedagógica rege os conceitos e princípios norteadores capazes de adotar o discernimento necessário para conduzir a organização do trabalho pedagógico.

#### **Quadro 07: Conceito de Avaliação Educacional na Proposta Pedagógica Semed/Manaus, 2014**

<b>AVALIAÇÃO</b>	<b>AVALIAÇÃO EXTERNA</b>
Contínua	Elaborada pela Secretaria em 2013

<sup>24</sup> O Bloco Pedagógico faz parte da Política Pública implantado nas escolas da Secretaria Municipal de Educação desde 2014 aprovado pela resolução nº 033/CMER/2013, a mesma fixa as normas para operacionalização, devendo assegurar a alfabetização e o letramento como eixos norteadores do processo de alfabetização das crianças de 06 (seis) a 08 (oito) anos de idade. (SEMED, 2014, p. 9)

Cumulativa	Simulado em Língua Portuguesa e Matemática (5º e 9º Ano)
Diagnóstica	<b>Avaliações Nacionais</b>
Formativa	Provinha Brasil (2º Ano)
Instrumentos: Observação,	Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA (3º Ano)
Registro/fichas, Debate,	Prova Brasil (5º e 9º Ano)
Autoavaliação, Trabalho em grupo,	
Seminário, Portfólio e Prova	
<b>Fonte:</b> Proposta Pedagógica Anos Iniciais: Bloco Pedagógico (2014, p. 49-51)	

A priori os documentos que compuseram a dissertação e o corpus para serem submetido a análise da Seção a “Avaliação do Aprendizado” e a Organização do trabalho escolar: formas, dimensões e reflexionamentos, foram: o *Press-Kit Saeb 2017* (2018); Plataforma QEdU, Site de Comunicação da Semed/Manaus. Ainda nesta seção, poderemos ver as relações possíveis dos resultados de avaliação externa com um traçado para a organização do trabalho escolar, caracterização socioeconômica, censo escolar, relacionando com a cultura e leitura. Resumimos no seguinte quadro:

#### **Quadro 08: Resumo das principais fontes consultadas na Abordagem Documental**

<b>Algumas das principais fontes da Abordagem Documental</b>	
<b>INEP</b>	Press Kit Saeb/2017 Escala de Desempenho de Língua Portuguesa 5º Ano (2015 e 2017) Boletim de Desempenho da escola A e B Matriz de Referência em Língua Portuguesa Questionários Contextuais Aluno 5º Ano (2015 e 2017) Questionários Contextuais Diretor (2015 e 2017) Questionários Contextuais Professor (2015 e 2017) Resultados Municipais Saeb/2015 (Excel – dados Taxa de Aprovação, SAEB, IDEB e Projeções por Município e Rede) Relatórios, Anais, Cartilhas, Resumo Técnico (DAEB e DAES) Plano Nacional de Educação Revista em Aberto nº 91, 94 e 96 Documento de Referência Versão 1.0/2018 Relatório do ANA Outros, pois Até o dia 21 de 2018 o Inep ainda estava lançando notícias sobre o Saeb no portal <a href="http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/6374938">http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/6374938</a>
<b>QEdU</b>	Aprendizado Prova Brasil Comparação do Aprendizado entre as 8 escolas sugeridas pela DAM Evolução – parte histórica 2013 a 2015 (quando necessário desde 2007) Proficiência os níveis de aprendizado de duas escolas Percepção da Comunidade (Alunos 5º Ano das duas escolas) Percepção da Comunidade (Professores do Município) Percepção da Comunidade (Diretores do Município) Censo e Ideb
<b>Site Semed/Manaus Portal DAM</b>	Como alguns acessos no Portal são bloqueados, solicitamos permissão da DAM Resultados da ADE/2017 Orientações sobre ADE Cadernos de Habilidades e Competências Novidades DAM Manual de Gestão Escolar Vídeos Ade

No dia 21 de dezembro de 2018 o Inep por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) torna público o Sistema de Avaliação da Educação Básica; Documentos de referência Versão 1.0 e faz a relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O presente texto oferece um conjunto de Documentos de Referência que passarão a orientar as próximas edições do Sistema de Avaliação da Educação Básica:

(i) a Matriz-Mestre do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), (ii) o delineamento da Matriz de Referência para os Questionários e (iii) as Matrizes de Referência para os Testes Cognitivos do Ensino Fundamental 1, todos componentes imprescindíveis para a elaboração dos instrumentos de medida utilizados pelo Sistema e para a produção de informações sobre a qualidade da Educação Básica, de modo a, conjuntamente a outros dados, subsidiar as instâncias governamentais na avaliação, na redefinição e no estabelecimento de programas e políticas públicas em educação, assim como propiciar à sociedade acesso à informação. (DAEB, 2018, p. 6)

Esses documentos foram fundamentais para a Roda de Diálogo, pois por meio de testes e questionários, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelo conjunto de estudantes avaliados. Esses níveis de aprendizagem estão descritos e organizados de modo crescente em Escalas de Proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática para cada uma das etapas avaliadas. A interpretação dos resultados do Saeb deve ser realizada com apoio das Escalas de Proficiência. A amostragem para a pesquisa usamos as abas “aprendizado” e “compare<sup>25</sup>” do QEdU das duas escolas pesquisadas, assim como as discussões midiáticas sobre os resultados que estavam sendo externados no Brasil e trazendo assim levantando a questão “Aprendizado no Brasil”. Outro documento importante é o registro das entrevistas, da Roda de Diálogo e o Vídeo de domínio Público da “Escola B” depositado no Canal Futura como exemplo de Escola Inovadoras.

Para os estudos preliminares, geradores da estruturação da Roda de Diálogo, elaboramos temática e a classificamos por categorias aproveitando a própria estrutura disponível na QEdU por meio das abas: Aprendizado, Proficiência, Censo e Pessoas (frequência de respostas do questionário contextual). Para este documento os temas de análise de conteúdo foram:

---

<sup>25</sup> A aba, possibilita comparar as informações sobre o aprendizado com outros estados da região Norte e com o Brasil. Observe o resultado para cada disciplina e etapa escolar. Usamos como referência o aprendizado no Brasil.

### Quadro 09: Composição dos temas por meio da Análise documental

Construção da Dissertação		ABA da QEdU	
Sumário	Tema gerado	Item	Subitem
3.1	“Aprendizado” no Brasil e nas escolas pesquisadas	Aprendizado	- x -
3.2	Relação Censo/ Prova Brasil (ANRESC)	Censo Proficiência Ideb <sup>26</sup> Pessoas	Ano 2011 a 2017 Infraestrutura Matrículas Matrículas por série Ano de 2011 a 2015 Evolução 2007 a 2017 Estudos/Trajétoria/Egressos
3.3	Organização do Trabalho Escolar e as Dimensões da Aprendizagem	Evolução	Evolução do aprendizado na escola
3.4	Caracterização Socioeconômica e Cultural das Famílias	Pessoas	Estudos/Incentivo/Pais Perfil/sociocultural/social Perfil/sociocultural/mãe Perfil/sociocultural/pai Perfil/sociocultural/leitura
3.5	Espaço da Cultura e o Lugar do Aprendizado	Pessoas	Perfil/Cotidiano/lazer e cultura Perfil/sociocultural/participação na escola
3.6	A Leitura e o Lugar da Aprendizagem	Pessoas	Perfil/sociocultural/leitura

#### 1.4 Abordagem Qualitativa dos Sujeitos

As entrevistas individuais foram oportunas, pois permitiram que se revelasse ou não, aquilo que o indivíduo realmente pensava e o que foi conveniente expressar. O método do DSC possibilitou flexibilizar a quantidade de entrevistados, ou seja, trabalhamos com a representatividade de cada indivíduo do discurso em comunhão com a análise.

Ao proceder com a entrevista individual Lefevre e Lefreve (2010) acredita que o sujeito tem maior capacidade de ser mais autêntico na fala do que na escrita, pois suas vivências e experiências ficam melhor exemplificadas. Importante dizer que o autor nos coloca que perguntar é interagir, é interrelação social que pressupõe o exercício articulado de dois papéis sociais: o de perguntar e o de responder.

Para a abordagem qualitativa dos sujeitos, também nos utilizamos do instrumento Grupo Foco, próprio da metodologia do DSC, o que para Lefevre (2010)

<sup>26</sup> Utilizamos apenas como consulta, pois é uma verbalização presente nos noticiários, no cotidiano das escolas e no meio educacional.

em pesquisas com o DSC são formas de agrupamento para obtenção de depoimentos em pesquisa empírica. Para aproximação do diálogo com os sujeitos e para que não houvesse relação com o método do Grupo Focal de Benedetti Gatti, utilizamos do nome de “Roda de Diálogo” a qual nos proporcionou as luzes, e os atores trouxeram à tona a luz da valorização e necessidade de momentos de diálogo e traremos essa evidência nas duas escolas.

A técnica do Grupo Foco permitiu aflorar o discurso espontâneo nas duas escolas pesquisadas, possibilitou o avivamento das memórias histórias e o resgate discursivo da opinião oriundo das entrevistas. A ferramenta foi imprescindível para reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico. Confirmamos a questão ética da avaliação educacional que é a inviabilidade de comparação entre escolas, e que a comparabilidade é sempre consigo mesmo. O movimento no Grupo Foco foi reflexivo e possibilitou atitudes diante dos problemas que consideramos desafiadores, pelo nosso ponto de vista.

A estrutura do diálogo para o Grupo Foco é constituída com base em “estudo de caso” que possibilita análise e discussão. Os casos ou “cases”, considerados pelo autor, são pequenas histórias com aspectos diretos e indiretos envolvidos com o tema. No nosso caso, usamos a divulgação dos resultados individuais de cada escola, por meio do Boletim de Desempenho do Saeb Prova Brasil/2015, estudo das matrizes de referência, escala de desempenho e informações obtidas no questionário e simulação de tópico da matriz de referência em Língua Portuguesa.

Nos apropriamos da analogia que Lefreve (2010) faz quando diz que o “parteiro sai de cena” e deixa vir aquele discute e usa da expertise de ser pesquisador, que saiu do útero da sociedade e utiliza-se do grupo foco. Consideramos ainda a interpretação que está à tona para ver o que não é visto e assim vimos o porquê que os sujeitos pensam assim e não mais como antes. Eis que surge o terceiro passo, a do inventor que é aquele capaz de descrever a realidade social, possui ações nobres, interpreta e cria.

Vale ressaltar que o simples fato de agrupar e reunir pensamentos em categorias semânticas, não significa que esteja desenvolvendo a Representação Social. Então, a face do pesquisador que descreve as RSs é a do “parteiro”, a que interpreta é a do “inventor”, do criador. O descrito não é, portanto, uma invenção ou criação do pesquisador, mas uma reconstituição de uma entidade existente, de um fato social,

mesmo que de natureza simbólica; já o interpretado é, enquanto criação, de plena responsabilidade do pesquisador. (LEFREVE; LEFEVRE, 2014, p. 54)

## **2 BASES TEÓRICAS E HISTÓRICAS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: polissemas, polêmicas e desafios de integração.**

*Se não sabemos para qual porto estamos nos dirigindo,  
nenhum vento é favorável.  
Sêneca*

Este texto propõe trazer os aspectos da educação e a relação com a Avaliação Educacional. Levando em consideração a validade histórica,<sup>27</sup> retrataremos brevemente como uma ideia globalizada da Avaliação Educacional Externa se efetivou no Brasil até chegar ao princípio da regulação institucional com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, atualmente SINAEB. Vemos que ela traz desdobramentos que implicam no processo educacional, como na organização do trabalho pedagógico, na formação, na gestão, no currículo e na própria avaliação da aprendizagem dos alunos.

Veremos que apesar da quantidade significativa de dados longitudinais, produzidos há mais de duas décadas no Brasil, estes ainda são incapazes de provocar as mudanças esperadas, que transformem a realidade brasileira, tenham meta e sentido para a ciência da educação, em que o grande desafio está no processo de ensino e de aprendizagem, e, em especial, que minimizem as desigualdades no direito que cada um tem de ter aprendizagem de qualidade.

### **2.1 Breve conceitualização da Avaliação Educacional**

*A avaliação é uma atividade natural, enquanto a  
qualificação é artificial e de mera conveniência social,  
que somente por razões ideológicas ou de oportunidade  
burocrático-administrativo, ou por simples comodidade,  
pode ser justificada.  
(MÉNDEZ, 2002, p. 85)*

As finalidades educativas abrangem aspectos teóricos, de sentido e de valor, constituindo-se poderosos indicadores das orientações dos sistemas escolares, seja implícita ou explicitamente. Elas implicam pressupostos filosóficos, ideológicos e políticos, e deles decorrem os critérios de qualidade, que não são neutros dado o seu caráter político-ideológico.

---

<sup>27</sup> É validade histórica e natural que nos cabe. Não advogo nem que tudo vale, nem que nada vale, mas que validades históricas e naturais admitem modo próprio de validade de contingente. (DEMO, 2012, P. 6)

Esses critérios orientam as políticas educacionais e as decisões acerca do currículo e dos objetivos da escola. (LIBÂNEO, 2018).

Percebemos que o conceito de avaliação vem se transformando historicamente e culturalmente de acordo com as demandas da política, da economia e da sociedade. A avaliação é uma categoria pedagógica polêmica e polissêmica. Poderíamos até dizer algo como “*diga-me o que e como você avalia e lhe direi o que e como ensino (e o que e como seus alunos aprendem)*”. Dentro do processo de escolarização, temos a avaliação, até aqui nenhuma novidade, instituída no processo pedagógico e gerindo a vida da comunidade escolar.

Quando se trata de Avaliação Educacional, Dilvo I. Ristoff faz um levantamento histórico das principais definições nos últimos 20 e 30 anos e percebe que elas vão mudando muito. O autor identifica que a tendência mais aceita no Brasil é na linha anglo-americana, ou seja, aquela da identificação de mérito e valor. Dias Sobrinho (2003) menciona que as tradicionais maneiras de compreender a avaliação são incapazes de oferecer um quadro satisfatório de compreensão das funções que ela crescentemente vem adquirindo.

A avaliação ultrapassa amplamente os âmbitos das aprendizagens. Ela hoje estende aos domínios de todas as produções sociais, das políticas públicas, especialmente as educacionais. Inscreve-se no terreno de reformas, inovações, currículos, programas, projetos e exerce um papel de real importância na configuração de modelos das instituições, organizações e sistemas. Em outras palavras, a avaliação vem ganhando cada vez mais densidade política e crescentemente é utilizada como instrumento de poder e estratégia de governo. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 9)

No cerne da escola, estão as proposições e concepções que envolvem instrumentos, atores e atividades no processo educacional e, dependendo da concepção de educação que carrega, em consonância com os princípios entendidos no processo de ensino e de aprendizagem, determinam a organização do trabalho pedagógico, o processo formativo e avaliativo e outros dentro do processo educacional. Temos que enfrentar a complexidade dos processos mentais e sociais, a ambivalência ou a incoerência dos atores e das instituições, as flutuações da vontade política, a renovação do currículo e das formas didáticas e as rupturas teóricas e ideológicas ao longo de décadas. (PERRENOUD 2001, p. 15).

Entendemos que no caminho da educação não há magia; há reflexão, trabalho e esforço coletivo, debruçando-se sobre os processos pedagógicos, principalmente no que compreende os limites e as potencialidades da relação com a Avaliação Educacional. “Não há uma única resposta para melhoria educacional. Não uma chave-mestra, pena mágica ou

panaceia que vá milagrosamente melhorar o desempenho dos estudantes”. (RAVITCH, 2011, p. 256; PERRENOUD, 2001, p. 15). Há uma tendência quase que obsessiva para se passar à ação, ao fazer e agir no imediatismo, como se fosse simples resolver os problemas educacionais na escola, ou como se a avaliação resolvesse problemas como o fracasso escolar. Tudo depende da imagem que se tem das causas e dos feitos, até que isso cause inquietação ou incômodo.

Avaliação Educacional hoje não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de microanálises, de programas, avaliação institucional e auto-avaliação (sic). Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa etc. (GATTI, 2002, p. 17)

Até meados dos anos de 1960, dificilmente se encontrava literatura com orientação teórica sobre a avaliação de outros objetos, como projetos ou programas, materiais curriculares ou de instituições educacionais. Sendo assim, até entendemos por que o volume da literatura a respeito da avaliação da aprendizagem<sup>28</sup> é maior e formou o que temos hoje no cotidiano da escola. (SAUL, 2010).

Soares (2016) assenta como prerrogativa o monitoramento das instituições, tendo em vista que constitucionalmente o direito à educação consiste no direito de aprender. Assim, o direito social torna-se passível de verificação do atendimento, passando a ser mera intenção. Ainda nos diz que a concretização desse direito se dá em duas expressões: trajetória escolar regular<sup>29</sup> e aprendizados relevantes em nível adequado.<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> Avaliação da aprendizagem compreendida como medida e/ou avaliação do rendimento escolar como vertente mais antiga, desenvolvida por Robert Thorndike, nos Estados Unidos, resgatando o valor de mensurar as mudanças comportamentais. [...] A avaliação da aprendizagem, na proposta de Tyler, está integrada a seu modelo para elaboração de currículo, que assume, essencialmente, um caráter de controle do planejamento, analogamente ao que ocorre no processo de produção industrial. Avaliação de Tyler, foi caracterizada e conhecida, como “avaliação por objetivos” calcada em pressupostos positivistas. A avaliação da aprendizagem continuou a ser compreendida como uma dimensão de controle do planejamento curricular. [...] A influência do pensamento positivista no tocante à avaliação da aprendizagem impregnou o ambiente acadêmico brasileiro, tendo sido projetado e difundido através de vários autores, cuja as obras foram adotadas nos cursos de formação de professores e figura inclusive na bibliografia de vários concursos. (SAUL, 2010, P. 28-34)

<sup>29</sup> Por trajetória escolar entende-se acesso, permanência, promoção e conclusão das etapas em que o ensino se organiza. A qualidade dessa dimensão é captada por sua regularidade, ou seja, essas diferentes etapas devem ser concluídas na idade esperada. Assim, uma trajetória, embora completa, porém irregular ou muito longa que o necessário, é uma maneira inadequada de atender ao direito à educação. (SOARES, 2016, p. 143)

<sup>30</sup> Para se verificar sua concretização, é necessário construir um consenso sobre quais aprendizados ou competências são necessários a fim de viabilizar uma vida plena para cada cidadão. (SOARES, 2016, p. 143)

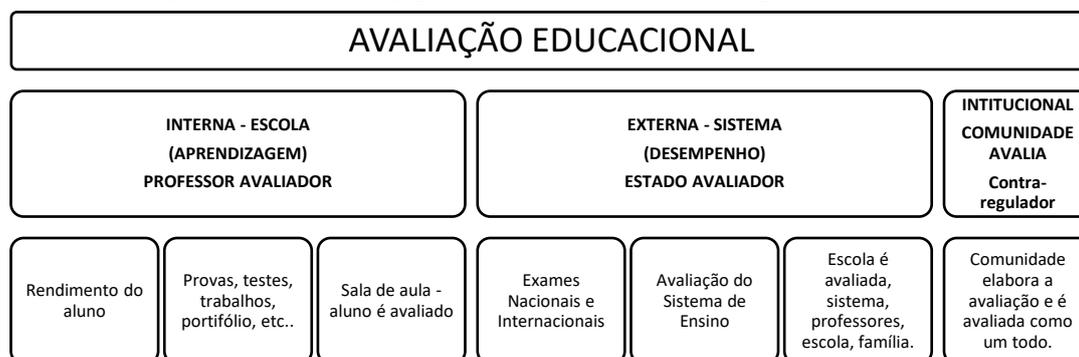
Acreditamos que a avaliação é uma iniciativa instrumental e indispensável para garantir o direito do aluno de aprender bem.<sup>31</sup> Ela até pode ser mal usada, abusada e deturpada, mas, em sua condição diagnóstica e preventiva, é procedimento crucial (DEMO, 2012). Há anos os resultados dos indicadores nos sinalizam a baixa qualidade das escolas e o baixo desempenho dos estudantes, o que se espera é que a escola seja eficiente naquilo que é a sua principal finalidade: ter todas as crianças aprendendo. Para isso, temos que garantir o acesso, a permanência e o sucesso para a conquista da qualidade social. (DCNEB, 2013, p. 20-23).

## 2.2 Dimensões da Avaliação Educacional

(...) não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que virá, assim, espera vã.  
(PAULO FREIRE, 1992, p. 11)

Luiz Carlos de Freitas (2014) apresenta a Avaliação Educacional pautada em três dimensões: a Interna, a Externa e a Institucional.

**Quadro 10: Percepção do conceito de Avaliação Educacional**



Fonte: Livre interpretação da pesquisadora com base na leitura do livro “Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão”. (FREITAS, L.C., 2014)

Entendemos, de acordo com o que o quadro acima apresenta, que a Avaliação Educacional coexiste e se inter-relacionam, cada uma cumpre em determinado tempo e espaço

<sup>31</sup> O direito de aprendizado é uma dimensão que precisa de mais debates em nossa sociedade. (grifo nosso). Considerando o debate já realizado e as experiências de outras sociedades, esses aprendizados dividem-se em três categorias: na primeira, estão os conhecimentos científicos, técnicos e vocacionais, na segunda atitudes em relação aos outros, social e culturalmente, e a si mesmo, o cuidado com o corpo e o desenvolvimento da percepção artística; e na terceira, os valores éticos e de cidadania. (SOARES, 2016, p. 143)

de realização o seu papel, sendo assim, elas não se apresentam de forma hierarquizadas e prioritariamente uma em detrimento da outra. (FREITAS, L. C., 2003, 2013; BELLONI, 2003; SOARES, 2003; DIAS SOBRINHO, 2002). Isaura Belloni<sup>32</sup> (1999) entende que a Avaliação Educacional é interna e externa e a Avaliação Institucional é das políticas, dos projetos e dos programas, sendo complementar à primeira.

Considerando as devidas diferenças entre os autores e suas perspectivas teóricas, o que temos em comum é que a avaliação não é medida nem sinônimo de exame, não classifica nem exclui. São pontos de vistas semelhantes sobre o mesmo objeto, em que as características semânticas da avaliação se diferem ao mesmo tempo em que também se convergem. Nesse sentido, é importante dizer que temos que ser intransigentes com relação ao direito das crianças ao aprendizado. (FREITAS, L.C., 2014, p. 38)

O Inep<sup>33</sup> apresenta o boletim de desempenho da avaliação (ANRESC e ANA<sup>34</sup>), porém acreditamos que se a escola ficar somente com tal apresentação,<sup>35</sup> sem a compreensão dos processos que envolvem a Avaliação Educacional e a possibilidade de relacionar a coexistência com a Avaliação Interna e Institucional, estará apenas “consumindo” dados quantitativos, sem a reflexão necessária às mudanças educativas. Assim, perguntamo-nos: a comunidade está expressando o desejo de transformação da qualidade da educação? Ou ficará no discurso e na política de responsabilização dos resultados em busca de culpados? A escola deve ser protagonista, e estamos falando de direito à educação e conseqüentemente ao aprendizado.

Então não devemos pedir à Avaliação de Sistema assumir o papel das outras dimensões, como muitas vezes acontece na realidade. Quando se trata de desempenho de uma escola, devemos estar imbuídos com o seu contexto. Isso significa que temos que ter familiaridade e proximidade com seu dia a dia, fator este que não é possível para os sistemas

---

<sup>32</sup> Isaura Belloni, um dos nomes que deixou marca na história da avaliação institucional em nosso país, define Avaliação assim: “A avaliação institucional é um empreendimento que busca a promoção da tomada de consciência sobre a instituição. Objetivo é melhorar a universidade. A autoconsciência institucional constitui importante subsídio para tomada de decisão, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, da instituição como um todo, com vistas ao seu aperfeiçoamento, e tem como um todo, e tem como ponto de fundamental importância a intensa participação de seus membros tanto na forma de encaminhar a avaliação na identificação de critérios e procedimentos, como na utilização de resultados.” (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003, p. 28)

<sup>33</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira.

<sup>34</sup> Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc; Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

<sup>35</sup> Os dados do Boletim de Desempenho são públicos e o das duas escolas envolvidas na pesquisa estão no Anexo.

de avaliação em larga escala, realizado pela federação ou pelos estados, que estão distantes do espaço da realidade das escolas.

A avaliação é a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e assim consideramos importante avaliar se o aluno está aprendendo, inclusive o sistema de ensino, mas o aluno tem que ser autor de seu processo de aprendizagem, e não mero reprodutor de conteúdo do que ouve dos professores. A avaliação muitas vezes torna-se objeto obsessivo dos professores para cumprir a burocracia pedagógica, sem colocá-la no seu papel de reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem para as tomadas de decisão e intervenção, respeitando o nível de desenvolvimento de cada estudante. Os desafios são muitos, a começar pelo processo de formação dos professores; como diz Luckesi (2011) “será que o professor não precisa também aprender a avaliar a aprendizagem?”.

### **2.2.1 Avaliação da Aprendizagem**

*A avaliação poderia ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação, seja ela curta, seja prolongada.*  
(LUCKESI, 2011, p. 135)

A avaliação da aprendizagem não é um fim em si mesma, não se pauta em resultado por meio de notação e/ou conceitos predefinidos. Devemos lembrar que ela implementa os objetivos globais da escola. Portanto, tem a ver sim com o projeto político-pedagógico e com os objetivos da avaliação institucional, são princípios que caminham juntos. Avaliação da aprendizagem, conhecida também como medida e/ou avaliação do rendimento escolar, constitui a vertente mais antiga. (SAUL, 2010)

Para examinar a questão da avaliação do ensino-aprendizagem, cujo protagonista é o professor e *locus* é a sala de aula, implica-se colocá-la em categorias: processo pedagógico, organização do trabalho pedagógico e a função formativa que exerce. (FREITAS, L.C., 2014, p. 13). É comum ouvirmos o discurso nas escolas de que a avaliação é processual e contínua, mas pouco se detalha dos processos que a envolvem como: planejamento, definição dos objetivos de ensino, conteúdo, formação, gestão, currículo, métodos e avaliação que vise ao desenvolvimento do aluno.

Vasconcelos (2005) assume a avaliação como um compromisso com a aprendizagem de todos, com uma práxis transformadora, e não mera constatação e classificação. Relata que

para mudar a avaliação não basta articular um discurso novo, não adianta ter uma nova concepção e continuar com práticas arcaicas. É preciso mudar a postura, o que implica em alteração tanto da *concepção* quanto da *prática*.

A práxis transformadora é a atividade específica humana de refletir, articulação viva entre ação e reflexão. É a ação informada pela reflexão (conhecimento, fins, estratégias) e a reflexão desafiada pela ação, com todo seu enraizamento histórico-cultural. (VASCONCELOS, 2005, p. 25)

A avaliação é um fenômeno merecedor de múltiplos tratamentos, por exemplo, o que se executa nas escolas é uma pedagogia de exames, centrada na aprovação/reprovação e como elemento “motivador” de aprendizagem, por meio de ameaças e controle social de classe do “tipo” os indisciplinados. O que importa é a nota, não como foi obtida e quais os caminhos do processo de aprendizagem. Nos quadros estatísticos, estampa-se a aparência dos resultados que satisfazem a expectativa de quem a tem. (LUCKESI, 2011)

Isaura Belloni (2003, p. 95) relata que, na sua vivência com os professores do ensino superior, a compreensão da avaliação da aprendizagem é entendida e interpretada como premiação, promoção ou punição. Luckesi (2011) chama essa conotação de “terrorismo ou sadismo homeopático”. É uma compreensão estreita e equivocada da avaliação da aprendizagem, articulada com o sentido da aprovação e reprovação, contribuindo assim para a seletividade social.

Diante dessa realidade, vemos que foi durante as duas primeiras décadas do século XX que a tecnologia de mensuração das capacidades humanas teve grandes avanços com o progresso do movimento psicopedagógico. Ralph Tyler foi um dos primeiros colaboradores, juntamente com Smith, para a visão da aprendizagem, o que ficou muito em voga nos anos de 1950. Difundiu-se a ideia de avaliação como um processo de comparação entre os dados de desempenho e os objetivos educacionais preestabelecidos. O centro de atenção era para a técnica de formulação dos objetivos de modo a medir comportamento dos estudantes. (SAUL, 2010; DIAS SOBRINHO, 2003).

Em outras palavras, o foco da proposta era o ensino por objetivos para elaboração do currículo, planejamento e verificação do grau das mudanças comportamentais. A inquietação de Tyler estava calcada no fato de um alto percentual de alunos não sair da escola aprendendo o que deveria aprender. Há várias críticas ao seu modelo positivista, simplista, inflexível e limitado aos processos de ensino-aprendizagem. (SAUL, 2010)

As implicações da proposta de Ralph Tyler e Smith perduram até hoje nos meios educacionais com a avaliação de desempenho, que inclui uma variedade de procedimentos avaliativos como: “testes, escalas de atitude, inventário, questionários, fichas de registro de comportamento (*checklist*) e outras medidas para colher evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal, em relação à consecução de objetivos curriculares”. (SAUL, 2010, p. 28)

Outro autor que contribuiu para a questão de mensuração da aprendizagem na década de 1970 foi Benjamin Bloom, quem elaborou a Taxonomia dos Objetivos de Aprendizagem, mais conhecida como “Taxonomia de Bloom”. A primeira versão em 1956 não altera muito a concepção da proposta de Tyler, mas perdura até hoje com a questão dos domínios de aprendizagem. O foco também é o comportamento dos estudantes, dando atenção mais à maneira de medir os objetivos do que formulá-los. Uma modalidade desse enfoque que é muito utilizada nas esferas públicas são os testes de competências: são formulados objetivos mínimos que devem ser dominados por todos os estudantes. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 31)

Castro (2011) diz que “avaliar não é para amadores”, que a avaliação da educação requer domínio de diversas técnicas e algumas delas podem ser estatisticamente complexas. Quando se escreve para um amplo público, deve-se ter o cuidado e a obrigação de verter o jargão técnico em termos compreensíveis para os não iniciados. O Saeb baseia-se nos testes de competência e é por meio do documento Devolutivas Pedagógicas das Avaliações de Larga Escala (MEC-Inep)<sup>36</sup> que pauta as orientações que explicam a definição da operação mental na sequência descritora de um item<sup>37</sup> ao grande público de educadores. Justifica-se a escolha da “Taxinomia de Bloom” dessa forma:

A opção de se utilizar a Taxonomia na construção da metodologia de produção das informações pedagógicas do nosso banco de itens é também a de uniformizar o vocabulário. Nosso principal objetivo é explicitar e compartilhar informações detalhadas mostrando o que os itens dos testes aplicados no Saeb vêm medindo ao longo das edições da avaliação. (BRASIL, s.d., p. 6)

---

<sup>36</sup> O projeto “Devolutivas Pedagógicas das Avaliações de Larga Escala”, iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com a ONG Todos pela Educação, Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), Fundação Lemann, Itaú BBA e Instituto Unibanco, tem como foco principal aproximar as avaliações externas de larga escala do contexto escolar, tornando-as mais relevantes para o aprendizado dos estudantes. (INEP, s. d., p. 3).

<sup>37</sup> Detalharemos melhor em um capítulo da dissertação que explicita o que é o item, apontando as controvérsias com esse documento.

Sobre os domínios de aprendizagem, Luckesi (2011, p. 252, apud NORMA E. GROUNLUND) distingue as aprendizagens de “domínio” das aprendizagens de desenvolvimento, como uma conseqüente prática de avaliação para o domínio e para o desenvolvimento. É no nível do “desenvolvimento” que os pesquisadores produzem novos conhecimentos e os criadores de novas tecnologias realizam suas atividades. Eles se servem do que aprenderam e dominaram para criar novas soluções e novos objetos. A aprendizagem para o “desenvolvimento” tem a ver com o que os estudantes podem fazer com os conhecimentos já adquiridos e assentados. A proposta é de Norman Grounlund (EUA):

De um lado estão as aprendizagens chamadas de “domínio”, que significam aquelas que devem ser ensinadas e aprendidas como as mínimas necessárias de um determinado conteúdo (seja ele conhecimento, procedimento ou atitude) para um determinado nível de desenvolvimento escolar (faixa etária, série). (LUCKESI, 2011, p. 252)

Em cada época da história, existe uma tendência repercussiva na avaliação da aprendizagem que incide na atualidade e nas tentativas avaliativas. Existe para objetivar e tornar o mais próximo e verdadeiro das capacidades de desenvolvimento, oportunizando e buscando diagnóstico para fazer com que o aluno aprenda.

### **2.2.2 Avaliação Institucional**

*Participar da gestão democrática da escola significa que todos se sentem e efetivamente são partícipes do sucesso ou do fracasso da escola em todos os aspectos: físico, educativo, cultural e político.*  
(LUCKESI, 2011, p. 227)

A Avaliação Institucional é um dos caminhos de melhoria da escola. Quando a comunidade educativa se apropria do seu problema, compromete-se com a transformação e a potencialidade no avanço ao resultado esperado, podendo ser um passo da garantia do direito da aprendizagem das crianças. Em uma comunidade educativa que avalia a escola e o próprio ambiente em que se encontra, induz-se que ela seja mais reflexiva pelo exercício da participação e do envolvimento de todos os atores. (FREITAS, L. C., 2014, p. 36-37)

A avaliação instrumentaliza reformas e é um processo de reflexão e ação coletiva na busca por melhorias, ao mesmo tempo em que se torna formativa e, quando instaurada na cultura da instituição, há um envolvimento dos atores nesse processo. Dias Sobrinho

considera que na avaliação tudo é válido desde que haja compreensão clara do que se quer com ela, dos fins e que seja educativa. Ratificamos Saul (2010) quando este diz que a função mais nobre da avaliação é a de ser formativa e contribuir para o aperfeiçoamento do programa avaliado, e incluímos os processos de gestão, acompanhamento e a própria avaliação da aprendizagem no processo e na organização pedagógica do trabalho.

Sendo assim, cada um é protagonista e, por mais que sejam processos múltiplos, eles também são integrados. Como ação estratégica de gestão, serve para tomada de decisão, orientando o conhecimento institucional, fundamentada em princípios constitutivos e voltada para a mudança da situação e da condição em que se encontra.

É como “um processo sistemático de análise de uma atividade ou instituição que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”. Sendo assim, ela possibilita, sim, as melhorias necessárias à escola com base na reflexão que se faz. (BELLONI; BELLONI, 2003, p. 17)

Isaura Belloni (2000) enfatiza a análise de processos e de produtos que a avaliação deve ter para “compreensão da realidade (avaliação iluminativa de Parlet & Hamilton); voltada para processo decisório (avaliação para tomada de decisão Stufflebeam); deve responder a questionamentos (avaliação de mérito de Scriven).”. Dias Sobrinho (2003) acrescenta a essas a “*responsiva*”<sup>38</sup> ou ainda “*respondente*” (Stake).

Como diz Saul (2010), a avaliação é desafiadora, mas pode ser emancipatória para que o projeto político-pedagógico (PPP) esteja em transformação na própria ação. Espera-se que ela seja objetiva e clara e amplamente divulgada, contando com a participação de todos de modo democrático. O maior ganho que ela pode trazer é o autoconhecimento e a tomada de decisão. Então, faz-se necessário discutir sobre os problemas da/na escola, juntar forças, construir estratégias poderosas e exercitar a participação coletiva por meio da vivência reflexiva. Isso implica basicamente em (re)tomar o Projeto Político-Pedagógico, torná-lo vivo como instrumento que visa à qualidade no espaço escolar.

Devemos perguntar a quais transformações ou a quais objetivos estabelecidos a avaliação devem servir de instrumento. A Avaliação Institucional como ação sistemática e global ultrapassa as avaliações pontuais e corriqueiras da vida escolar. Não se restringe a testagens de conhecimentos ou à medida de produção, nem mesmo se completa com a

---

<sup>38</sup> O poder é distribuído de forma democrática entre os participantes ou distintos grupos, partindo do princípio de que a participação é fundamental e que toda informação deve ser levada em conta. Não se trata de um processo tranquilo e sem contradições. O processo é de permanente negociação, o que significa não eliminar, e sim considerar as contradições teóricas, práticas e de interesses organizacionais ou políticos e buscar acordos necessários para o desenvolvimento da avaliação. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 35)

elaboração de banco de dados. Sendo a avaliação uma prática social, deve ir para além dos caminhos técnicos e científicos, deve caminhar para ser formativa, um componente do processo educacional.

## **2.2.3 Avaliação Externa**

### **2.2.3.1 Uma ideia globalizada**

*<sup>16</sup> Ninguém põe um remendo de pano novo numa veste velha, porque arrancaria uma parte da veste e o rasgão ficaria pior.*

*<sup>17</sup> Não se coloca tampouco vinho novo em odres velhos; do contrário, os odres se rompem, o vinho se derrama e os odres se perdem. Coloca-se, porém, o vinho novo em odres novos, e assim tanto um como outro se conservam.*  
(Mateus 9:16, 17)

Quando Sacristán (2011) relata as “10 Teses” sobre as competências, diz que tudo que sabemos tem uma origem passível de ser rastreada para compreender sua essência. Sendo assim, parafraseamos o autor para falarmos de Avaliação Educacional Externa, elegendo um início<sup>39</sup> para compreender a ideia importada para o Brasil a partir de um exemplo em nível macro que aconteceu nos Estados Unidos em 1983, quando a “Nacional Commission on Excellent in Education” lança com título significativo o relatório “A nation at risk”. (RAVITCH, 2011; SOARES, 2003)

Em 1989, quando o Governo George W. Bush assumiu a administração, após a etapa do governo conservador de Ronald Reagan (1981–1989), convocou seus governantes para acordar um curso de ação, estabelecendo metas ousadas, até o ano de 2000. Visava que “todas as crianças da América entrariam nas escolas prontas para aprender” e todas iriam dominar as “matérias desafiadoras”. Foi a partir desse momento, com o lançamento do relatório “Uma Nação em Risco”, que os Estados Unidos estabeleceram força-tarefa, grupo de estudo ou comissão para discutir a reforma escolar. (RAVITCH, 2011, p. 49; SACRISTÁN, 2011, p. 19).

---

<sup>39</sup>Os novos sistemas de avaliação se desenvolveram principalmente a partir dos Estados Unidos (...) e com a preocupação crescente com a questão das igualdades de oportunidade, centrada sobretudo na questão racial. O marco dessa nova linha de trabalhos foi o famoso “*Coleman Report*”, de 1966, um grande estudo envolvendo 600 mil crianças em 4 mil escolas, feito por solicitação do governo norte-americano para entender o que estava ocorrendo nessa área. O relatório, baseado em análises complexas, constatou, entre outras coisas, que as diferenças de desempenho dos estudantes não dependiam somente das características das escolas, mas, sobretudo, das condições socioeconômicas e culturais em que viviam suas famílias e que afetavam a população negra de forma especial e cruel. (SCHWARTZMAN, 2011, p. 20).

De acordo com Ravitch (2011) as metas não foram atingidas, a performance acadêmica foi medíocre, os resultados invadiam as manchetes e algo tinha que ser feito. Essas lideranças governamentais, com visão de “América corporativa” em sua prática, estabelecem metas ousadas para vendas, lucros e outros resultados facilmente quantificáveis. Os objetivos educacionais eram admiráveis, mas subestimaram o contexto e os valores educacionais.

Ravitch usa o termo “precária” para expressar a visão de educação do governo, o que ocasionou a construção de falsa analogia entre a educação e o mundo empresarial, aplicando princípios de negócios, organização, administração e marketing e objetivando o desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcionasse força de trabalho com recompensas e sanções apropriadas.

Os distritos se mobilizaram, inclusive economicamente; uns avançaram e outros nem tanto. Ficou claro para eles que a responsabilização não faz sentido quando ela sabota os objetivos maiores da educação. A função social da escola é maior que os testes padronizados, que eram com base no currículo e aconteciam uma vez ao ano, e eles não deveriam ser substituídos ou precedidos. (RAVITCH, 2011, p. 32)

O relatório “A Nation at Risk” era oriundo do programa do Presidente G. W. Bush, chamado “Nenhuma criança fica para trás”.<sup>40</sup> Em 2002, o programa transformou-se em lei e mudou a natureza das escolas públicas no país, tornando os escores de testes padronizados a principal forma de medir a qualidade escolar. A ascensão ou queda dos escores de leitura ou matemática se tornou a variável crítica para julgar os estudantes, professores e diretores de escolas. NAEP<sup>41</sup> é o ponto de partida das avaliações norte-americanas, com diferencial de produção de mais de 200 relatórios, com 11 áreas de conhecimento e a participação de diversos atores desenvolvendo a transformação da avaliação, tendo-a como fonte de informação prestigiosa até hoje. (RAVITCH, 2011; SACRISTÁN, 2011; SCHWARTZMAN, 2011; SOARES, 2011).

---

<sup>40</sup>Em 2002, o presidente George W. Bush convocou 500 educadores na Sala Leste da Casa Branca para revelar seu plano de reformar a educação norte-americana. O plano, que ele chamou de “Nenhuma Criança Fica para Trás”, prometia uma nova era de altos padrões, testagens e responsabilização, na qual nenhuma criança seria ignorada. Era irônico que o nome do plano de Bush tenha sido tomado emprestado de Marian Wright Eldelman, do Fundo de Defesa da Criança, que pretendia aludir à riqueza e ao bem-estar das crianças, e não a testagens e à responsabilização. O fundo de Eldelman registrou o slogan “Não deixe Nenhuma Criança para Trás” em 1990 como um grito de guerra para sua campanha de reduzir o número de crianças vivendo na pobreza. (RAVITCH, 2011, p. 113).

<sup>41</sup> Sobre um dos formatos da avaliação nos EUA, Schwartzman (2011) relata que a prática com avaliação em larga escala acontece desde 1969 com a *Nacional Assessment of Educational Progress - Naep* (Avaliação Nacional do Progresso em Educação), que tem como objetivo disponibilizar informações confiáveis acerca do desempenho acadêmico de estudantes americanos. Conhecido também como “Boletim Escolar da Nação”, que acompanha a evolução da qualidade da educação norte-americana nas diferentes regiões e estados.

Mesmo o relatório sendo destinado ao público norte-americano, o relatório ultrapassou fronteiras e se tornou referência para o pensamento e para as políticas conservadoras; seus promotores consideraram que a causa da falta de eficiência em um sistema escolar tão caro era a ausência de controle rigoroso sobre a função dessa educação financiada. (...) Esse relatório (“*A Nation at Risk*”) destacava a baixa qualidade do sistema em comparação com outros países, detectada pelos resultados dos testes aplicados a estudantes, especialmente em leitura e matemática, inferiores obtidos 25 anos antes; era a preocupação com os “três R”: (*Reading, writing e numbering*). (SACRISTÁN, 2011, p. 19)

É engano pensar, como diz Sacristán (2011, p. 21), que as avaliações externas vão informar o que elas não têm a função de informar, como as relações didáticas, os métodos empregados, quem aprende melhor ou pior. Enfatiza-se que uma avaliação externa facilita, a partir dos resultados que proporciona, o debate sobre estrutura, fluxos, dimensões e traços gerais dos sistemas educacionais.

Quando os testes são o método primário de avaliação e responsabilização, todos se sentem pressionados a elevar os escores, por bem ou por mal. Alguns irão trapacear para obter recompensas ou evitar humilhação. As escolas podem manipular quem faz o teste e quem não faz; os funcionários distritais e estaduais podem modificar a forma de pontuar o teste. Distritos e estados podem requer uma intensa preparação para o teste que espelhe os testes estaduais atuais e se aproxime muito de uma trapaça institucionalizada. (RAVICTH, 2011, p. 252-253).

A realidade apresentada pelos sistemas de ensino evidencia a reprodução das desigualdades sociais no interior da escola. A avaliação é uma atividade socialmente determinada. A década de 1990 é marcada por um grande desafio, exigindo estudos sobre aprendizagem, postura política e comprometimento com o processo de transformação social. Devemos ficar atentos às reformas políticas, econômicas e sociais que atendam à “nova ordem mundial” para não nos deixarmos levar por ações de imposição da lógica do mercado, fazendo adaptações às necessidades educacionais.

É comum que prestigiosas instituições ou foros internacionais divulguem diagnósticos e relatórios sobre o estado dos sistemas educacionais e indiquem desafios a serem enfrentados, assim como falam recomendações sobre as medidas a serem tomadas. É uma forma de expor os sistemas a uma avaliação crítica, detectar dificuldades e buscar avanços. Essas visões e diagnósticos – que vêm a público como relatórios – só podem ser genéricos, incapazes de se fixar nas cruas realidades particulares de determinado país e de se referir a responsáveis concretos. Sua própria aspiração de globalizar os diagnósticos impõe limites à possibilidade de focar o real. (SACRISTÁN, 2011, p. 17)

Ravitch (2011, p. 249-269) nos trouxe um alerta interessante sobre as 11 lições aprendidas sobre o grande sistema escolar norte-americano, pautado no modelo de mercado, que ameaça a educação com os testes padronizados. Mostra que o objetivo da avaliação não deveria ser a identificação das escolas que devem ser fechadas, mas a identificação das escolas que precisam de ajuda. Devemos pensar na formação de todos, atendendo aos nobres fins da educação (conceito, ideologia, política, estética, ética, cultura e praticidade) frente ao desenvolvimento humano. A avaliação é fonte de conhecimento, meio e veículo de aprendizagem e garantia de qualidade dos processos que produzem resultados valiosos e benéficos para as pessoas que deles participam. (MÉNDEZ, 2002, p. 129-130).

A questão colocada pela autora não é “recusa da avaliação” nem mesmo “recusa da responsabilização”. Ela reflete sobre certos conceitos e procedimentos mercadológicos do mundo empresarial que adentram na escola e na organização da política educacional sem reflexão sobre os processos que envolvem a finalidade educacional da escola. A autora nos aponta caminhos sobre o que precisa ser melhorado nas escolas. Além disso, diz que, se continuarmos a “patinar” nas mesmas questões, tendendo a padronizar e homogeneizar as escolas, estreitar currículos, tornando precária a formação dos professores, e lecionar com políticas educacionais de consequências (“*Low Skates*” e “*High Stakes*”)<sup>42</sup>, estaremos no caminho da privatização do ensino público.

A maneira mais durável de melhorar as escolas é melhorar o currículo e a instrução e melhorar as condições nas quais os professores trabalham e as crianças aprendem, ao invés de discutir infinitamente sobre o que os sistemas escolares deveriam ser organizados, administrados e controlados. Não é a organização das escolas a culpada pela ignorância que deploramos, mas sim a falta de valores educacionais. As nossas escolas não irão melhorar se os políticos que nos governam se meterem no território pedagógico e tomarem decisões que deveriam ser feitas por educadores e profissionais. (RAVITCH, 2011, p. 251)

Sendo assim, há lacunas na compreensão sobre questões políticas, fenômenos científicos e eventos históricos que são quesitos que devemos saber para compreender o

---

<sup>42</sup>*Low Stakes e High Stakes* são termos em inglês designados aos exames para empregos públicos ou em grandes empresas que definem o futuro do avaliado. As vagas são destinadas aos melhores selecionados, qualquer que seja o resultado absoluto. No Brasil, temos o exame da Ordem dos Advogados, cujo objetivo é determinar quem atinge um determinado patamar de conhecimentos. É uma categoria de testes individuais. (CASTRO, 2011, p. 249-250). No Brasil, quem tece esse comentário das políticas educacionais de três gerações de consequências *Stakes* são Alicia Bonamino, Sandra Zaika Souza e Crespo Franco, quando fazem a análise de 25 avaliações em larga escala. Egon G. Cuba e Yvona S. Lincon definem a concepção técnica da avaliação, sendo a primeira de mensuração, a segunda de descrição e a terceira de juízo e valor. Apresentam a quarta geração como uma abordagem alternativa de avaliação *construtivistaresponsiva* ou *respondente* a avaliação de *Stakeholders*. (GUBA; LINCON, 2011, p. 27-58)

mundo, pois não existem atalho e respostas rápidas. As nossas escolas devem ser “informadas pelos dados”, não “movidas pelos dados”. Sendo assim, é importante ressaltarmos o acontecimento nos EUA para refletirmos se não estamos reproduzindo as mesmas ações, trazendo a lógica do mercado e fazendo uso equivocado dos dados, acabando por mercantilizar as ações pedagógicas. Temos que entender os dados dos relatórios como um itinerário que mostra o que os alunos aprenderam, o que ainda não aprenderam e o que ainda precisa ser melhorado em termos de desempenho (diagnóstico).

Pedro Demo (2012) levanta várias questões críticas para a discussão da temática avaliação. O autor mostra que o movimento mundial em torno da avaliação (“*High-stakes testing*”, nos Estados Unidos; “Pisa<sup>43</sup>”, na Europa) tem o significado de, pelo menos nas suas intenções piedosas, aprimorar a chance de aprender. Ainda aponta que há muito o que se discutir sobre os desdobramentos, como estrutura dos testes, progressão automática, alfabetização na idade certa, formação de professores, estrutura da escola e relação com os custos, entre outras situações similares aos acontecimentos expostos por Ravitch (2011) nos Estados Unidos.

Faz-se necessário estudar mais sobre as implicações das Políticas de Avaliação e a importação delas para o Brasil, o que incide sobre as escolas, a organização e prática do trabalho pedagógico. Uma gama de ações é “introduzida” para alcançar metas, sendo muitas vezes ousada para o nível socioeconômico da região em que se encontra a escola, o que evidencia a reprodução das desigualdades.

São necessárias lutas constantes para fugir da padronização, mobilizar profissionais, universidades e grupos de pesquisa para refletir sobre os relatórios em consonância com os fatores intra e extraescolares. O trabalho docente, nessa política, muitas vezes está atrelado à responsabilização pela qualidade de ensino e aprendizagem no sentido de buscar um culpado pela notação abaixo do esperado. Professores, no esforço para aumentar o resultado de escores, notas e premiações/bonificações, esquivam-se do processo reflexivo-pedagógico e da função formativa que a avaliação apresenta, ou seja, esquivam-se até mesmo de se questionar quanto a sua validade no contexto da sua escola.

A preocupação com a aprendizagem dos alunos é totalmente diferente de ações que são recorrentes com “formações” reducionistas do currículo, para aprender sobre descritores das avaliações externas e treinamento para alunos responderem os exames (LIBÂNEO, 2018).

---

<sup>43</sup>*Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

Será que isso difere do que aconteceu nos Estados Unidos? Será que difere da avaliação da aprendizagem quando o que vale é a nota para passar, e não para aprender?

### 2.2.3.2 Exame Internacional (Pisa)<sup>44</sup>

*As informações sobre os erros dos alunos deveriam ser utilizadas para fornecer subsídios para programas de formação e capacitação de professores.*  
(KLEIN, 2011, p. 11)

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE<sup>45</sup>, diante dos acontecimentos do período de 1980, viu que a economia virtual funcionava desconectada do sistema produtivo convencional. Atendeu à velocidade das mudanças, das tecnologias da informação e comunicação TICs, e redimensionou um mercado planetário de capitais. Com a globalização, a necessidade foi de fazer reformas políticas, econômicas e sociais para atender à nova ordem mundial. A ideia era garantir que os países membros se tornassem fortalecidos e competitivos devido à ameaça das incertezas advindas dessa nova ordem. Decidiu pela fixação de normas comuns sobre as questões essenciais, como emprego, segurança, saúde e educação, instaurando reformas.

No ano de 1990, a OCDE procurou promover integração cooperativa interna para o desenvolvimento econômico do bloco, criando concepções e práticas do serviço público e impactando consecutivamente em uma reforma educacional e de currículo. Segundo, Chiazotti e Casali (2012), a pretensão da OCDE transcendeu seus limites territoriais,

---

<sup>44</sup>*Programme International Student Assessment (PISA)* avalia jovens de 15 anos, no final da escolaridade obrigatória, qualquer que seja o tipo de escola em que estudem, focando em temas de que eles necessitarão no futuro e avaliando como operam com os conhecimentos e as aprendizagens. O conteúdo corresponde às áreas da leitura, matemática e ciências. O PISA é uma prova aplicada a cada três anos, com um enfoque dominante em cada aplicação: em 2000, a ênfase esteve na leitura; em 2003, na matemática; em 2006, em ciências; e, em 2009, novamente na leitura. A ênfase em determinada área se dá pelo fato de dois terços do tempo da avaliação (2 horas) estarem destinados a essa área. “O PISA não objetiva [...] medir o alcance da formação geral moderna ou delinear o perfil de um currículo internacional” (WERLE, 2011, p. 9).

<sup>45</sup> Na OCDE, desenvolve-se há muito tempo uma linha de trabalho e pesquisa com importante projeção sobre as políticas dos governos e dos Estados membros, centrada nas avaliações externas dos sistemas educacionais. Parte-se do pressuposto de que são de melhor ou pior qualidade, segundo os resultados tangíveis que obtêm. Em 2000, a OCDE começou a publicar anualmente um relatório global comparativo (*Education at a Glance*) sobre o estado do sistema educacional dos países membros, com uma série de indicadores. Há estatísticas básicas referentes à escolarização nos diferentes níveis do sistema educacional, dados acerca de financiamento, acesso, progresso e conclusão dos estudos, ambiente de aprendizagem e resultado do rendimento em conteúdos básicos obtidos a partir da aplicação de provas únicas externas para os alunos de 15 anos de todas as escolas e todos os países. A mesma OCDE destacou desse modelo de relatório geral o diagnóstico de rendimentos básicos (leitura, matemática e ciências), dando ao corpo o que, a partir de 2000, passou a ser conhecido como relatórios PISA. (SACRISTÁN, 2011, p. 20)

políticos e culturais: pautou a necessidade de uma urgente reforma do Estado e no resto do mundo.<sup>46</sup> Foi quando em 1997 lançou o PISA (*Programa for Internacional Student Assessment*).

Em 1996, o Conselho da União Europeia reúne-se para discutir o conceito polissêmico das competências. O interesse era construir convergências e definição de um marco legal para a proposta do que seriam “as competências-chave para o sucesso na vida e o bom funcionamento da sociedade”. O programa (PISA) nesse período começou a comparar conhecimentos e habilidades dos estudantes nas áreas de leitura, ciência e solução de problemas. Entrava assim o debate das competências.

A política com as competências queria que os jovens fossem capazes de atuar na sociedade em transformação enfrentando os desafios globais e culturais, além de identificar valores comuns e os objetivos gerais da educação e da aprendizagem ao longo da vida. Entre os anos de 1997 e 2003, a OCDE trabalhou com especialistas o Projeto DeSeCo (Projeto de Definição e Seleção de Competências), definindo três categorias e nove competências básicas, que envolvia também atitudes psicossociais (habilidades e atitudes). A ideia era produzir um currículo comum e competitivo em resposta à adequação de mercado. Em 1996, passou por reformulações pelo primeiro rastreamento semântico do termo e fez novas referências de qualidade mundial no âmbito da educação, lançando objetivos estratégicos e mais 13 objetivos complementares. (CHIZZOTTI; CASALI, 2012, p. 13-19).

Isso nos faz lembrar de Sacristán (2011, p. 13-63), quem traz a discussão de “10 Teses” sobre a aparente utilidade das competências em educação e retoma reflexivamente as discussões da UNESCO<sup>47</sup> com o relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, de Jacques Delors, e os “Sete saberes necessários à educação”, de Morin. Ele faz relação direta com as avaliações em larga escala para atender às necessidades do mercado, e não de transformação social e dos demonstrativos da função social da escola, sem descartar o potencial diagnóstico.

A análise nos fez recordar de Newton Duarte (2008), quando este faz uma crítica ao relatório da UNESCO e indaga se vivemos em uma Sociedade do Conhecimento ou em uma Sociedade das Ilusões? Para Melo (2013) nenhuma instituição é imune a essas influências, todas têm de responder, de alguma forma, às pressões e regulações dos governos, dos

---

<sup>46</sup> Assim, na perspectiva neoliberal, a educação é subordinada a uma visão de mundo de economicista e a posicional a serviço do desempenho do indivíduo no mercado para potencializar o crescimento econômico, por meio da formação para a ação individual e competitiva no mercado de trabalho. (LIBÂNEO apud GENTILLI, 2018, p. 28)

<sup>47</sup> Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

mercados, da política e de sua própria comunidade. Castro (2011) diz que não há uma avaliação ideal, mas múltiplas formas correspondendo aos vários objetivos. Avaliações puramente quantitativas requerem o domínio dos instrumentos estatísticos, que são sofisticados.

Diante do exposto, percebemos que a Avaliação Educacional Externa implica e traz desdobramentos e, a partir de sua expansão no Brasil, as produções sistêmicas, ao longo do tempo, estabelecem conexões entre as políticas de avaliação e a gestão da Educação Básica. Temos que entender que o foco e o centro das questões são as reformas educacionais. (MELO, 2013, p. 27).

A proposta no Brasil tem origem no Governo Federal, nos estados e em alguns municípios, com “linhagem” internacional e com elementos comuns com propostas realizadas na Europa e nos Estados Unidos. A iniciativa está associada à promoção da qualidade do ensino, dentro do limite, estabelecendo novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais.

A participação do Brasil em projetos internacionais de avaliação em larga escala acontece nos anos de 1997 e 1998, sob a coordenação da Oficina da Unesco-Orelac,<sup>48</sup> prenunciando uma nova fase na sistemática de Avaliação da Educação Básica. Vimos a participação no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) em todas as suas cinco edições – 2000, 2003, 2006, 2009 e 2012 (ver OCDE, 2013, v. 1, cap. 2., que é realizado a partir dessa data, de três em três anos). Diferentemente do Saeb, o Pisa é um teste aplicado a uma amostra de estudantes de 15 anos de idade, baseado na distribuição dos alunos dessa faixa etária em várias séries. O Saeb é uma amostra de sala de aula que testa todos os alunos das salas selecionadas, ao passo que o Pisa testa uma amostra de cerca de 25 estudantes de 15 anos de idade em cada escola selecionada.

Ao fazer menção novamente ao relatório do Pisa, Sacristán (2011) diz que ele não vai além da envergadura de informar o que propõe, tampouco é correto do ponto de vista técnico, intelectual, ético e moral de cobrar o que ele não tem capacidade de nos oferecer. Os relatórios não traduzem os diferentes sentidos e as diferentes funções da educação, contudo determinam o conteúdo do conceito de qualidade da educação e de competências entre os

---

<sup>48</sup> A Unesco é um organismo especializado do sistema das Nações Unidas. A Unesco foi fundada em 16 de novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e a segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Seu principal objetivo é reduzir o analfabetismo no mundo. Incluem-se entre seus objetivos: a formação de professores, a criação de escolas, pesquisas para orientar a exploração dos recursos naturais, programas de preservação do patrimônio cultural e bens naturais, além do desenvolvimento dos meios de comunicação. A Unesco atua em 112 países. *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (Orelac).

sujeitos examinados, comparando-os inevitavelmente, além do que é realizado deliberadamente.

Sabemos que o Pisa tem repercussão mundial e há vários fatores para analisar com resultados, principalmente saber qual educação queremos. Um fato que Claudio Moura e Castro (2011) nos trazem como reflexão é a necessidade de rever paradigmas, principalmente em relação à qualidade da educação estar atrelada ao nível socioeconômico. No mesmo sentido, Soares (2003) apresenta:

A escola não é uma instituição abstrata, mas sim uma organização na qual espaço físico, sala de aula, os professores e demais profissionais do ensino corroboram para o objetivo de transmitir conhecimento aos alunos. O ensino e a aprendizagem constituem o fim último, mas neste percurso, há também espaços de relacionamento entre pessoas e de construção de significados sobre o sentido da escolarização e da formação de indivíduos, ou, mais precisamente, de cidadãos. (SOARES; ALVES; MARI, 2003, p. 59-60)

Olhar para o contexto social é importante, e o Pisa tem mostrado que as escolas particulares, ditas elitizadas e as melhores, também têm resultados abaixo do esperado. Isso nos obriga a olhar para problemas mais graves e até então pouco observados, que é o erro sistêmico do funcionamento das escolas. O assunto é educação, o diagnóstico está dado, agora é *como* e *onde* melhorar (Castro, 2011). Vemos que ainda fazemos uso limitado dos resultados dos exames; não que não sejam usados, mas precisamos trazê-los para o debate educacional e buscar possíveis benefícios. Os resultados são, por um lado, apenas uma amostra ou são um aspecto dos efeitos reais da educação ou um espectro da educação que temos. Dito isso, é nesse caminho que devemos nos pautar?

### 2.3. Origem do Sistema de Avaliação Educacional no Brasil - SAEB<sup>49</sup>

*Toda escola está inserida em um contexto social, sobre o qual não tem controle, mas que influencia fortemente as relações estabelecidas nos espaços escolares e, conseqüentemente, o processo de ensino/aprendizado.*  
(SOARES 2011, p. 179)

---

<sup>49</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. (INEP)

No Brasil, em 1987, o Ministro Interino da Educação, Aluísio Sotero, convidou pesquisadores da Fundação Carlos Chagas - FCC<sup>50</sup> para conversar sobre a possibilidade de se caminhar com estudos que viabilizassem uma avaliação das Redes Educacionais de Ensino no Brasil. (GATTI, 2013).

Nas discussões sobre o Sistema de Avaliação, estavam presentes com a assessoria da FCC, até então com Bernadete Gatti e Heraldo Marelin Vianna, a Secretária Nacional da Educação Básica MEC, o INEP e o Waiselfisz<sup>51</sup> e se conversava sobre a proposta de um sistema para “[...] determinar em que condições (de gestão, de competência docente, de alternativas curriculares, etc.) se obtêm melhores resultados e em que área se exige uma intervenção definida para melhorar as condições de ensino-aprendizagem”. (FREITAS, D., 2007, p. 38). É um período que retrata o processo histórico de transição de uma década de governo ditatorial para o início de uma nova década, com movimentos mais participativos, que apresentavam as primeiras iniciativas de avaliação, ainda isoladas, no Recife. (HORTA NETO, 2017; 2018)

Depois da indicação dos titulares da pasta, Bernadete A. Gatti e Heraldo Marelin Vianna, no governo de João Figueiredo (1979-1985), foram feitos estudos preliminares sobre o diagnóstico da educação brasileira, dando origem a três pesquisadas realizadas em 1988: uma envolvendo 4.518 crianças em dez cidades (VIANNA; GATTI, 1988); outra, nesse mesmo ano, que testou 8.069 alunos em vinte cidades (VIANNA, 1989); e uma terceira com 14.868 crianças em 39 cidades (VIANNA, 1990; HORTA NETO, 2018).

Preocupado com o papel do Ministério da Educação (MEC) em relação à Educação Básica, a ideia de se ter um sistema de avaliação de Aluísio Sotero foi provocada por uma viagem aos Estados Unidos, país que contava com uma estrutura política descentralizada e que acompanhava e monitorava escolas por avaliações em larga escala. O Ministro Interino

---

<sup>50</sup>A Fundação Carlos Chagas é uma entidade fundacional de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação.

<sup>51</sup>Júlio Jacobo Waiselfisz intitula-se o pai do SAEB. Formou-se em Sociologia pela Universidade de Buenos Aires e é Mestre em Planejamento Educacional pela Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Coordenador da Área de Estudos sobre Violência da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), já foi Diretor de Pesquisa do Instituto Sangari, exerceu funções de Coordenador Regional da UNESCO em Pernambuco, além de Coordenador de Pesquisa e Avaliação e do setor de Desenvolvimento Social da UNESCO/Brasil. Anteriormente exerceu as funções de consultor e/ou especialista em diversos Organismos Internacionais do Sistema das Nações Unidas, como o PNUD, a OEA, o IICA e a UNESCO. Atuou como professor em diversas Universidades da América Latina, tendo exercido o cargo de Diretor de Departamento de Ciências Sociais na *Universidad Nacional del Salvador*, El Salvador, e da *Universidad de San Juan*, Argentina, além de Pró-Reitor Acadêmico na *Universidad Nacional del Comahue/Argentina*.

vislumbrava os propósitos do relatório documental, que dava resposta aos acontecimentos vigentes, e de certa forma importou o embate norte-americano sobre demandas sociais, econômicas e políticas, bem como as transformações do mundo que também apontavam esse dilema na teoria da avaliação produzida por clássicos na área. O formato de avaliação que o ministro Interino vislumbrou nos EUA foi o *National Bureau of Education*.

Vemos que a origem do Saeb não está dissociada da avaliação em larga escala nos Estados Unidos. Desde 1969, eles se pautam no *Nacional Assessment of Educational Progress* (NAEP<sup>52</sup> – Avaliação Nacional do Progresso em Educação) como prática de avaliação em larga escala, tendo como objetivo disponibilizar informações confiáveis acerca do desempenho acadêmico de estudantes norte-americanos. O NAEP é também conhecido como “Boletim Escolar da Nação” e acompanha a evolução da qualidade da educação norte-americana nas diferentes regiões e Estados. (SCHUWARTZMAN, 2011, p. 25)

Waiselfisz (2011) indica para o Brasil o formato de avaliação do NAEP como sendo uma proposta muito mais complexa, na qual o foco não se detém em mensurar o que o aluno aprendeu, mas sim servir como um indicador do que os alunos sabem e podem fazer. O exame, que tinha como função acompanhamento e monitoramento, vinha ao encontro das inquietações do ministro quanto à igualdade de oportunidades na qualidade de ensino. Assim,

por exemplo, propiciando e divulgando as avaliações educacionais, informando a sociedade no sentido de estimular e provocar com dados os governos locais, os distritos e suas escolas, uma vez que não era sua atribuição inferir em currículos ou outras questões relativas à educação escolar, que seguia seu curso de modo localizado. Para tanto, utilizavam-se de instituições especializadas em avaliação ou especialistas de diversas universidades. (GATTI, 2013, p. 47-48)

O documento *National Bureau of Education* – NAEP apontava para o enfrentamento dos desafios futuros, com informações, pesquisa e subsídios suficientes para tomada de decisões. Profissionais debatiam as formas de uso da avaliação em larga escala, e Luiz Carlos de Freitas (2013) chamou esse processo de implantação de “período ingênuo”, mas ao mesmo tempo retrata que nesse momento se consolidava a ideia da cultura da avaliação, que ainda nos dias de hoje permanece em desenvolvimento. O embate ocorria “dentro de casa”, entre tendências educacionais e de pesquisa, e o mérito foi introduzir uma Cultura de Avaliação no Brasil.

---

<sup>52</sup>Naep – trata-se do *survey* norte-americano que tem mais semelhanças aos objetivos que hoje vemos no SAEB, além de ter exercido muita influência sobre ele. “(...) um exame mais acurado do conjunto de pesquisas de avaliação da educação americana indicou-nos que o Naep tem-se especializado em acompanhar conhecimentos e habilidades dos alunos.” (SZTAJN, BONAMINO; FRANCO, 2003, p. 13)

A ideia era suscitar questionamentos e checar a viabilidade da execução de um projeto similar no Brasil. A necessidade era oferecer informações e provocar discussões semelhantes em que se pudessem desenvolver avaliações educacionais sobre o desempenho escolar das Redes de Ensino no Brasil (FREITAS, L.C. 2013, p. 147).

Ao longo dos anos de 1980, foram sedimentadas as ideias que levaram a um caminho cuja a escolha ocorreu independente das tendências observadas na pesquisa acadêmica brasileira. Tratava-se de uma opção por fortalecer a regulação educacional por meio de aparelhagem estatal “iluminada” e “auxiliada” pela *expertise* mediadora do conhecimento (saber teórico e prático) procedente de outros países (destacadamente dos Estados Unidos), de organismos internacionais (em especial os financiadores de programas) e de instituições de pesquisa e avaliação de direito privado do próprio país. (FREITAS, D. 2007, p. 56)

Em meados de 1988, formulou-se uma proposta de estruturação do Sistema de Avaliação e o MEC passou a realizar uma aplicação piloto de um Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP),<sup>53</sup> com reformulações importantes ainda em vigor. A Origem do SAEB<sup>54</sup> se relaciona de acordo com as demandas referentes à necessidade de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD (BONAMINO; CRESPO, 1999, p. 110).

Duas eram as forças impelindo a educação no sentido de fortalecer os procedimentos de avaliação. Por um lado, o Banco Mundial demandava a análise de impacto do Projeto Nordeste, realizado no âmbito do acordo entre o MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), e, por outro, o MEC tinha interesse em realizar uma avaliação mais ampla do ensino público (WERLE, 2011, p. 774).

A avaliação proposta deveria responder a três grandes questões:

a) Em que medida as políticas adotadas estão possibilitando o acesso (escolarização) das crianças e a melhoria da qualidade do ensino ministrado? (Eixo: universalização com qualidade); b) Quais são as mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor? (Eixo: Valorização do Magistério); c) Em que medida a gestão educacional tornou-se mais eficiente e democrática (Eixo: Democratização do Ensino). (FREITAS, H. C. L. 2002, p. 36; WAISELFISZ, 1991; BONAMINO, 2016, p. 117).

---

<sup>53</sup>O projeto piloto aconteceu nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte. (BAUER, 2012; BONAMINO, 2012; FREITAS, 2004; HORTA NETO, 2013; GATTI, 2013; PESTANA, 2016; WERLE, 2011)

<sup>54</sup> No apêndice, temos o quadro histórico, que nos foi orientativo para entender os acontecimentos envolvendo o Sistema de Avaliação Educacional no Brasil na trajetória de diversos governos.

Nessa proposta, consideram-se os múltiplos fatores associados ao desempenho do aluno que deveriam ser contemplados na avaliação. Ela leva em consideração o contexto em que ocorre e a identificação do processo de ensino e aprendizagem, e por fim o dimensionamento dos insumos utilizados. Sendo assim, foi em vista dessas dimensões que se pautou a equidade na oferta educacional. A intenção era examinar em que medida a oferta de oportunidade semelhante gera resultados diferenciados e quais as possíveis razões da diferenciação, sendo possível determinar até que ponto os resultados educacionais estariam efetivamente democratizados, isto é, se os alunos estariam de fato tendo educação de qualidade (PESTANA, 1999). Vemos assim o início da tendência das avaliações nacionais na tentativa de avançar na produção de evidências sobre a relação entre os fatores sociais, escolares e de desempenho. Por atributo amostral, o Saeb tem como caráter o diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem consequências diretas para as escolas e para o currículo.

Percebe-se um alto investimento por parte dos governos desde a década de 1980 até a atualidade, com vista à necessidade de articulação com programas e projetos e com diversos investimentos em: construção de escolas, formação de professores e material didático entre outras partes para afirmar se a qualidade da educação melhorou. A questão são os arranjos como fatores que possibilitam melhorias, sendo possível perceber que assim a avaliação sozinha não determina mudanças no campo educacional. Pelos muitos significados e pelo uso, “a palavra avaliação talvez esconda mais significado do que revela” e, “nos tortuosos caminhos da educação” com o desenvolvimento dos mecanismos de avaliação, passamos a ter excelentes termômetros para avaliar o nosso ensino. O que esses termômetros mostram não é alvissareiro, ficamos sabendo com confiança e precisão que nossa educação é muito ruim. (CASTRO, 2011, p. 248; CASTRO, 2014, p. 208)

Importante lembrar que nesse período no Brasil entrava em vigor a Carta Constitucional, que estabelecia as mudanças significativas para a educação e tinha início formal o prenúncio das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Em agosto de 1988, realizaram-se os ajustes necessários para estender a proposta de avaliação para todo o país, contando com a cooperação e consultoria de Júlio Jacobo Waiselfisz.

Como afirma Bonamino (2002, p. 94), havia interesses e uma certa “paternidade dos agentes internos sobre este sistema de avaliação”, com o que Peroni (2003) também concorda tendo em vista que identificava nas discussões sobre a educação nos anos 1980 os temas de democratização e transparência de gestão e qualidade.

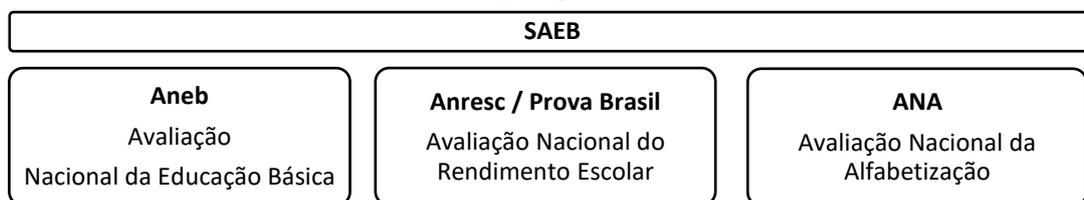
É no final de 1996 que a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) é promulgada, reafirmando o papel da avaliação externa, tornando imperativo o processo de avaliação e exigindo sua universalização, conforme conteúdo do:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996).

A abordagem das competências, que é assumida no Saeb, está presente também na ação da administração federal a partir de dispositivos legais, mais especificamente do disposto no art. 9º, inc. IV da LDBEN/96 (BRASIL, 1996), na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB). Há nesses documentos uma determinada concepção de avaliação do ensino, da aprendizagem e da escola (COELHO, 2008; BONAMINO, 2002).

Em 2005, o Saeb foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento pelo Saeb; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas (INEP). Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática (INEP). Hoje o Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala:

**Quadro 11: Composição do Saeb**



Fonte: Inep - <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>

A diferença da ANEB e Anresc reside no fato de a Prova Brasil ser censitária no universo das escolas públicas urbanas desde que atendam a critérios de quantidade mínima de estudantes na série avaliada, de maneira a possibilitar a geração de resultados por escola.

Vale ressaltar, sob outra perspectiva, que o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 (lei nº 13.005, de 25 de dezembro de 2014) retoma parte dos princípios

que deram origem ao Saeb quando determina que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, que será chamado de SINAEB, deve produzir indicadores tanto de rendimento escolar como de avaliação institucional, nesse caso apontado algumas importantes dimensões e deixando espaço para conclusão de outras. Ao lado disso, reforça a necessidade de articulação e de fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, técnica e financeiramente, e sinaliza a necessidade de discussão e estabelecimento de pactos federativos sobre os fins da avaliação (PESTANA, 2016, p. 81).

Já passamos por 13 ciclos de avaliação e ao longo do tempo o Saeb passou por mudanças, como a introdução dos questionários do aluno, do professor e do diretor, aperfeiçoados do ponto de vista metodológico e teórico-conceitual como meio de aproximação da educação com as contribuições da sociologia da educação.

Em 2018, o Inep, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB, disponibiliza o relatório SAEB (ANEB e ANRESC) sob o título “SAEB – 2005-2015: panorama de uma década de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)”. Ao iniciar com o Marco Normativo, diz que o sistema foi instituído na década de 1990, o que vimos historicamente, havendo um passado que fundamenta a atualidade e sendo este alterado por várias reformas educacionais desde o Governo de João Figueiredo (1979-1985) até o atual. O fato é que foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da Educação Básica Brasileira (FREITAS, D. 2011, p. 51).

Desde a primeira edição, em 1990, seu desenho incluiu, ao lado dos testes, instrumentos contextuais com itens sobre dimensões internas ao sistema educacional, que estiveram inspirados em referências da sociologia da educação e no desenho dos levantamentos norte-americanos e europeus (SOUZA, 2016, p. 115). Os esforços são na tentativa de compreender as desigualdades de acesso e de sucesso escolar, não apenas em relação à origem social do aluno, mas também nas disparidades especificamente escolares e pedagógicas.

É a partir de 1995, ao final do Governo de Itamar Franco (1992-1995), que o Saeb é institucionalizado pela edição da Portaria MEC nº 1.795, de 27 de novembro de 1994, que determinou que fossem implementados e desenvolvidos. Então, o Brasil conseguiu implantar um sistema de avaliação e informação da educação por meio da reestruturação do Inep e com a realização de censos variados e testes de desempenho em todos os níveis de ensino.

Segundo Paulo Renato Souza, ministro da Educação no governo de Fernando Henrique Cardoso, o país “criou uma cultura de avaliação, absorvida pela sociedade e referência para os gestores e analistas da educação brasileira” (FREITAS, 2007; Brasil, MEC, 1994).

É por meio do Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), seguido pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que as políticas de educação vêm direcionando qualidade para a educação escolar que se restringe ao eficientismo, sendo o currículo o meio de operacionalizá-lo nos processos de cognição e no comportamento dos alunos. É na avaliação da aprendizagem, do professor e da escola que se opera o controle externo do cumprimento das finalidades de formação de capital humano. (LIBÂNEO, 2018, p. 27-28)

### **2.3.1 Características e consolidação do SAEB**

Entendida a educação como o acesso à cultura e à ciência – bens comuns historicamente construídos - o desafio de cada professor é não deixar ninguém de fora.  
(MENDÉZ, 2011, p. 15)

Alicia Bonamino e Sandra Záika Souza são autoras que fazem o percurso histórico das três gerações de avaliação em larga escala no Brasil. A primeira geração consiste na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar, chamadas de *Low Stakes* ou consequências fracas. As outras duas gerações articulam aos resultados das avaliações a políticas de responsabilização, chamadas de *High Stakes* ou com consequências fortes, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares. O que as autoras creditam como inacreditável nesse processo é nunca terem imaginado que iriam conseguir abranger o país todo com os sistemas que temos agora (Enem, Enade, Saeb, Anresc, Ana, Enceja e outros).

Com a análise dos 25 anos do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica feita pelas autoras, podemos traçar um paralelo com a de Ravitch (2011) da “Vida e Morte do grande Sistema Escolar Americano”, em que ela apresenta as crenças equivocadas nos testes padronizados, alertando-nos sobre o modelo de mercado que ameaça a educação. O que fica como lição é o uso dos dados e relatórios que as pessoas fazem, implicando ando no processo educacional e na organização do trabalho pedagógico, muitas vezes desconexos da realidade (BONAMINO; SOUZA, 2012; BONAMINO, 2013; RAVICTH, 2011; LIBÂNEO, 2018).

Ainda que a elaboração dos testes leve à definição do que deve ser considerado fundamental em termos de aprendizagem escolar e, portanto, o que todos os alunos deveriam saber e ser capazes de fazer ao final de determinados ciclos de escolarização, por ser de base amostral, o Saeb apresenta baixo nível de interferência na vida das escolas e no currículo escolar.

Vemos por meio do quadro histórico fornecido pelo Inep *quem e o que* foi envolvido nos três primeiros ciclos do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Para o primeiro Ciclo 1990 a 1991, professores e especialistas de diversos estados também foram envolvidos na avaliação sobre se “os itens contidos nas [provas] formavam parte do que se considerava conteúdo mínimo para UF” (BONAMINO; FRANCO, 1999).

**Quadro 12: Composição dos três ciclos de Avaliação Educacional**

<b>Público-alvo</b>	<b>Abrangência</b>	<b>Formulação dos Itens</b>	<b>Áreas do conhecimento Disciplinas avaliadas</b>
<b>1990 – 1º ciclo</b>			
1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas Amostral	Currículos de sistemas estaduais	Língua portuguesa, matemática, ciências naturais, redação
<b>1993 – 2º ciclo</b>			
1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas Amostral	Currículos de sistemas estaduais	Língua portuguesa, matemática, ciências naturais, redação
<b>1995 – 3º ciclo</b>			
4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + escolas particulares Amostral	Matrizes de Referência – avalia competências e define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua portuguesa, matemática, ciências naturais, física, química e biologia

Fonte: Inep - <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>

Assim, entendemos que a característica inicial do Saeb, na elaboração dos testes cognitivos padronizados, foi desenhada a partir de uma síntese do que é comum a diferentes propostas curriculares estaduais, municipais e nacionais, além da consulta a professores e especialistas nas áreas de língua portuguesa e matemática e do exame dos livros didáticos mais utilizados nas redes e séries avaliadas. (ORTIGÃO; SZTAJN, 200, p. 73). Entende-se por essa síntese o conteúdo mínimo comum para o ciclo de estudo, e não para a série, avaliando, assim, cada final de ciclo: 5º ano dos Anos Iniciais, 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, com um espectro do currículo das propostas de Educação Básica (PESTANA, 1999). A opção adotada foi por falta de um currículo nacional único, o que também dificulta a avaliação formativa durante o ano, a capacitação de professores e a transferência de alunos (KLEIN, 2013, p. 106).

Vale ressaltar que o primeiro ciclo não incluía os questionários contextuais com itens sobre a origem social do aluno, o que para muitos autores inviabilizava balizar os resultados de proficiência com as características do nível socioeconômico. O que se percebe ao longo desses anos é que os livros didáticos, direta ou indiretamente, determinam o direcionamento do currículo praticado pela escola. Conhecimentos matemáticos e de ciências são universais e, segundo Klein (2013), deveriam ser conhecidos por todas as crianças brasileiras, assim como a língua portuguesa deve ser organizada para cada etapa da escolaridade, ditando o que cada um deve aprender em cada série e o que se pode aferir essa aprendizagem.

Diante das críticas à aferição do primeiro ciclo, uma série de modificações foi feita para ser implementada ao segundo ciclo. As “queixas” circundavam em torno de questões inadequadas/mecanizadas, como vocabulário que não atendia às regionalidades e provocava erros, e ilustrações que davam margem para diversas interpretações e eram descontextualizadas do trabalho das secretarias avaliadas.

As modificações foram salutares no processo de configuração final dos testes realizados em 1993 e 1994 para o segundo ciclo. A principal modificação foi a definição dos conteúdos e tipos de questões por meio da elaboração de um banco de questões até a versão final dos testes de rendimento. O Inep centraliza as decisões e terceiriza a operação do Saeb, além de procurar instituir uma rede de apoio ao desenvolvimento da avaliação, mostrando que ainda é necessário buscar a descentralização e a ampliação da matriz institucional da avaliação (PESTANA, 2016, p. 78)

Por meio do mapeamento do currículo dos estados, os especialistas convidados pelo Inep para a elaboração das questões e tópicos definiram *o que* iria entrar nas avaliações, sem participação de professores e assessores dos estados. Apresentaram uma listagem de conteúdo mais completa e fundamentaram a escolha teórico e metodologicamente, estabelecendo o mínimo para cada área de conhecimento; para matemática, por exemplo, as três grandes áreas foram: número, medidas e grandezas (ORTIGÃO; SZTAJN, 2001, p. 73).

A Teoria Clássica de Testes – TCT era a metodologia empregada nos primeiros ciclos, mas teve de ser reformulada, conforme Waiselfisz explica à Horta (2016), pois não havia como fazer comparações entre os ciclos. Então a chamaram de volta, quando surgiu a ideia de usar a TRI<sup>55</sup>, em conversa com Luiz Pasquali da UnB, e foi desenvolvido um método de colocar em uma escala as duas provas de 1990 e 1993. Assim, foi construída uma amostra representativa e os modelos foram aplicados em seis estados ao mesmo tempo.

---

<sup>55</sup> TRI – Teoria de Resposta ao Item.

O terceiro ciclo apresenta a maior mudança e aconteceu no ano de 1995, contando com a participação dos 27 estados da Federação. Foi adotada uma nova metodologia de construção do teste e da análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI), uma revolução metodológica e modelada como função da proficiência do aluno (variável não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens, com a propriedade de que quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item. (KLEIN, 2013).

Pestana (1999) diz que o avanço estava na TRI na construção da Escala de Proficiência e mais ainda em ter Blocos de Incompletos Balanceados – BIB<sup>56</sup>; juntos permitem dois tipos de comparação, no tempo e na série/ano, pois a unidade de prova passa a ser o item da prova, e não a prova toda ou o aluno, como na TCT. Resumidamente, entendemos que a diferença da TCT e da TRI está na estimação, os parâmetros de todos os itens estão na mesma escala, ou seja:

a proficiência dos alunos, estimada a partir de suas respostas aos itens, tem um erro de medida que depende do valor da proficiência, o que já não ocorre com a TCT. As proficiências estimadas de alunos que responde a subconjunto de itens difere de um mesmo banco de itens estão na mesma escala e podem ser comparadas. A proficiência do aluno é a mesma não dependendo do particular subconjunto de itens utilizados, mas suas estimativas variam por causa do erro de medida e algumas estimativas serão melhores que outras por causa do uso do item mais ou menos apropriados nos testes para eles. (KLEIN, 2013, p. 108)

Até então, os testes cognitivos respondiam à Teoria Clássica de Testes – TCT, e em geral não se pensava em erro de medidas,<sup>57</sup> a prova era única e o número de itens utilizados para testar a população era o número de item nos testes, inviabilizando a comparação dos

---

<sup>56</sup> Os Blocos Incompletos Balanceados (BIB) são uma possível solução para o problema de como se distribuir um grande número de questões (adequado para se obterem informações amplas sobre o ensino) em cadernos de prova com poucas questões (adequadas aos alunos). A forma de distribuir as questões em Blocos Incompletos Balanceados é especialmente útil no uso conjunto com análises à luz da Teoria de Resposta ao Item (TRI) como forma de uniformizar a exposição das questões, visando à obtenção de resultados mais precisos. “[...] O modelo BIB (Blocos Incompletos Balanceados) foi idealizado há mais de 50 anos sem correlação direta com a montagem de cadernos de prova. A grosso modo, o BIB é um esquema otimizado para o rodízio de blocos com aplicações em diversas áreas, inclusive educação e agricultura. A necessidade do rodízio se justifica se pressupusermos que possuímos  $b$  blocos e só podemos utilizar  $k$  deles em cada conjunto. Isto é especialmente útil nos sistemas de avaliação quando desejamos obter informações amplas sobre o ensino, utilizando um grande número de itens, ao passo que precisamos limitar a quantidade de itens submetido a cada aluno num valor aceitável e adequado ao tempo de prova.” (BECKMAN, 2001, p. 121)

<sup>57</sup> Os testes não são perfeitos, são medidas indiretas de traços (ou variáveis) não observáveis, que representam o conhecimento e a habilidade a serem medidos. Por isso, teorias estatísticas de escores de teste (*test scores*) são necessárias para levar em conta os “erros de medida”. O pressuposto básico de qualquer teoria estatística de escores de teste é que o escore cresce com o aumento do conhecimento e habilidade. Os testes podem ter finalidades e análises diferentes. (KLEIN, 2013, p. 110)

resultados. O Saeb procura avaliar o conteúdo e as habilidades na série/ano avaliada e nas séries/anos anteriores. Ainda não se tinha um banco de itens para avaliar toda a população.

O Saeb utiliza várias metodologias de coleta e análise dos dados, sistematizadas e instrumentalizadas por meio da utilização de matrizes de referência: a) na elaboração de testes psicométricos; b) na estruturação de cadernos de testes com os Blocos Incompletos Balanceados (BIB); c) na aplicação de testes padronizados para descrever o que os estudantes sabem e são capazes de fazer nas disciplinas de língua portuguesa (com foco em leitura) e matemática em momentos conclusivos do seu percurso escolar (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio); d) na coleta de informações sobre diversos fatores escolares e de contexto que possam interferir na qualidade e efetividade do ensino ministrado, utilizando a aplicação de questionários a alunos, professores e diretores; e) no uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI), modelo matemático e estatístico que permite comparar o desempenho dos alunos em diferentes períodos; e f) na seleção de uma amostra probabilística dentro da população que se quer investigar e na utilização de escalas de proficiência para interpretação e descrição do desempenho dos alunos. Como vimos, os testes são aplicados em parte do currículo, mensuráveis com base em uma matriz de referência, de acordo com a TRI e o BIB, de um modo geral dos conteúdos cognitivos das áreas de estudos e/ou das disciplinas. Esses testes são uma medida inferida da aquisição de conteúdos pelos alunos.

Nos processos cognitivos envolvidos não podem ser medidos comportamentos ou atividades de resposta, dados ou observados em determinada situação-estímulo apresentada pelo aluno. O domínio de conteúdo curricular é traduzido em termo de competências e habilidades, o que se espera que o aluno tenha aprendido em etapas da sua trajetória escolar ou da sua vida. As matrizes de referência são públicas e divulgadas pelo Inep/MEC especificamente para os exames das disciplinas de língua portuguesa e matemática, com descritores que expressam a habilidade esperada para cada um deles. Por mais que se repitam, eles apresentam um grau de complexidade diferenciado e levam em consideração os processos cognitivos mais simples para sua resolução, os alunos avaliados, a faixa etária em que se encontram e as escolaridades menos avançadas. (FONTANIVE, 2013, p. 138-140; BRASIL/MEC, 2011)

A Prova Brasil apresenta a sua própria Matriz de Referência com temas, tópicos e descritores e refere-se ao direito à educação para além da matrícula, refere-se ao direito de aprendizado. Apresenta uma medida verificadora que vê se o direito está garantido para os alunos dentro de uma escala com níveis de proficiência de zero (0) a quinhentos (500),

contabilizados de 25 em 25 o ponto da medida. Cada estado e cada município escolhem o seu ponto de corte de acordo com a sua necessidade educativa e com o que considera um bom resultado. Porém, foi na organização do movimento Todos Pela Educação que se estabeleceu o ponto de corte em 200 para o 5º ano e 275 para o 9º ano. O corte em 200 significa muitos itens e traz a proficiência na escala, sendo este um parâmetro adotado pelo PDE, devendo pelo menos 70% dos alunos estar acima desse nível e aprendendo o que devem aprender na idade certa e no tempo certo.

**Quadro 13: Tópicos de Descritores da Prova Brasil**

PROVA BRASIL							
TÓPICOS (Dimensão Objeto do Conhecimento) Programa de cada componente curricular		DESCRITORES – HABILIDADES (Dimensão da Competência) Traduzem o que é esperado dos alunos em cada componente curricular					
		5º ano		9º ano		3º ano	
Língua portuguesa <sup>58</sup>	Matemática <sup>59</sup>	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT
Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística.	I – Espaço e Forma. II – Grandezas e Medidas. III – Números e Operações/Álgebra e Funções. VI – Tratamento da Informação.	15	28	21	35	21	35
Total de seis tópicos.	Total de quatro tópicos.						

Fonte: Interpretação da pesquisadora com base em Brasil, 2011; também disponível no site: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf)

Um detalhe que percebemos é que a Prova Brasil não é uma “prova”, e sim um teste, ou seja, no exame o ponto de corte não é nota, mas um valor posicional no gráfico. São detalhes que vão imprimindo no discurso o distanciamento do olhar pedagógico e metodológico para as reais finalidades e objetivos da avaliação; temos o uso dos resultados

<sup>58</sup> Em língua portuguesa (com foco em leitura) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina. As matrizes de língua portuguesa da Prova Brasil e do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, “objeto do conhecimento”, foram elencados seis tópicos relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz refere-se às “competências”, desenvolvidas pelos estudantes. Dentro dessa perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos.

<sup>59</sup> Em matemática (com foco na resolução de problemas) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em temas que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina. As matrizes de matemática da Prova Brasil e do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, “objeto do conhecimento”, foram elencados seis tópicos relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. Dentro dessa perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos quatro tópicos descritos.

como a forma de divulgação. No texto que José Francisco Soares produziu para o documento PDE/Prova Brasil (2011), o autor aponta a pertinência para a padronização em dois elementos – padronização e uso de medidas – que precisa ser entendida. Como o direito ao aprendizado de competências cognitivas vale para todos os alunos, fica excluída a possibilidade de definição desse direito de forma diferente para diferentes grupos de alunos, portanto o verificador do direito tem que ser o mesmo.

A medida de competência só é necessária pelo fato de serem muitos os alunos para os quais o direito deve ser garantido. Parte-se do pressuposto de que todos têm direito a esse serviço, que deve ser igual e de qualidade. Não existem explicações fáceis para os resultados abaixo do esperado na escala. Pelos resultados nos questionários contextuais, o Nível Socioeconômico (NSE) não pode ser a única explicação, mas diversos fatores devem ser analisados com cautela, pois em uma cidade pode haver uma enorme diferença entre escolas que atendem alunos com o mesmo NSE. Como sociólogo da educação, no documento José Francisco Soares ainda diz:

No entanto, considerando a variação natural presente nos seres humanos, se aceita que, garantindo um nível de domínio de cada competência, compatível com o exercício da cidadania, alunos diferentes apresentam domínio diferenciado em cada dada competência. Em outras palavras, alguns alunos terão a competência leitora em nível mais avançado do que outros, ainda que todos devam ler acima do nível considerado adequado. [...] idealmente, entretanto, deveríamos saber quantos alunos da escola estão em cada um dos níveis, já que a ação pedagógica necessária é diferente para os alunos em níveis diversos. O cartaz que sintetiza os resultados da Prova Brasil é enviado para cada escola, fornecendo estes dados. Adicionalmente, é necessário verificar se média da escola não foi obtida de maneira pouco equitativa. (BRASIL, 2001, p. 7-9)

Temos clareza de que todo processo de avaliação gera implicações, efeitos, ações e reações que podem comprometer o processo educacional. O ano de 1995 foi de grandes discussões sobre a qualidade da educação no país, as quais giravam em torno da ausência de um currículo nacional. Para alguns, o progresso considerável no sistema foi a elaboração de uma Matriz de Referência de Conteúdos e Habilidades, considerado o primeiro passo para elaboração das Escalas de Proficiência e de aproveitamento, o que levou em consideração tanto o conteúdo (por série e disciplina), hierarquizando os níveis de dificuldades, como um contínuo crescente de complexidade e dificuldade, tendo a escala para a interpretação dos resultados e para o desenvolvimento de estratégias de sua divulgação (ORTIGÃO, 2001).

Não sabemos se o Saeb teve promoção significativa na mudança do processo pedagógico que visasse à prática de ensino e conseqüentemente ao sucesso do aprendizado do

aluno, mas seu desenho, agora censitário, estimulou o surgimento de avaliações no Brasil. Sendo assim, em nossa realidade temos avaliações em larga escala.

No Amazonas, o Sadeam<sup>60</sup> e, em Manaus, a Secretaria de Educação do município – SEMED/Am, fazem avaliações do seu sistema de educação por meio da Divisão de Avaliação e Monitoramento - DAM. A DAM tem um sistema avaliativo e equipe própria, com cronograma das elaborações de itens, revisão, impressão, aplicação, análise, oficinas de formação, eventos, entre outros, como a Avaliação de Desempenho do Estudante - ADE. Os testes para a avaliação da ADE/Semed são elaborados por uma comissão de professores da rede levando em consideração a experiência nas diferentes áreas e anos/séries em que são aplicados.

O município de Manaus usa medidas avaliativas com metodologias similares ao caminho que o Governo Federal faz desde 1990. Elaborou material a partir das Matrizes de Referência do INEP/MEC e da Proposta Curricular da SEMED, chamado de cadernos de habilidades e competências, os quais foram elaborados com o objetivo de subsidiar o desenvolvimento dos profissionais da educação que atuam na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus. Esse instrumento se diz norteador e está subdividido em tópicos (língua portuguesa) e temas (matemática), com foco em leitura e resolução de problemas a partir de itens das provas da Avaliação de Desempenho do Estudante – ADE, desde a primeira edição em 2014.

Em outras palavras, como constata Freitas (2013), proliferam-se no Brasil as iniciativas subnacionais de avaliação censitária. O que nos causa curiosidade é como esses dados chegam à escola e que medidas são tomadas, assim como a relação feita com os indicadores nacionais. A tendência que o Governo Federal vem mostrando é para o fortalecimento do Ideb, como uma política de estado, assim como uma convergência das avaliações nacionais Saeb/Aneb e Anresc/Prova Brasil para as unidades internacionais e as unidades federativas e municipais buscarem melhoria dos seus índices no Ideb.

### **2.3.2. Prova Brasil, Ana e Ideb**

Está nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB<sup>61</sup> que o coração que faz pulsar o trabalho pedagógico é o currículo, na sua multidimensionalidade e dinamicidade com o Projeto Político-Pedagógico (BRASIL, 2013, p. 48). A avaliação é o

---

<sup>60</sup> Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas

<sup>61</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

órgão desse processo que faz pulsar a coleta de informação para a tomada de decisão com vista à avaliação formativa. No entanto, será que sabemos entender a qualidade e a relevância da informação com fim de apreciar o valor educativo do que é esse objeto de avaliação?

Antes de tudo, faz-se necessário entender o objetivo dos instrumentos avaliativos usados para auxiliar governantes nas decisões sobre o direcionamento dos recursos, no estabelecimento de metas e implantações de ações pedagógicas e administrativas voltadas à qualidade do ensino. Percebemos que eles também passam a ser um “instrumento de pressão” nas mãos de pais e da sociedade pela melhoria da qualidade da educação, pois é a partir da divulgação dos resultados que são cobradas providências para melhoria das escolas.

Temos visto uma exposição das escolas pelo Governo Federal, mas será que compete a ele resolver os problemas apontados nos testes e nos questionários contextuais dos relatórios? Onde estão a corresponsabilidade e o regime de colaboração? Não se questiona o instrumento, até o valorizam, mas quais são as informações valiosas que estão vindo a partir dele e estas estão sendo fonte primária de informação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Teve-se a criação da Prova Brasil em 2005, pois foi quando o INEP assumiu as limitações do Saeb por sua característica amostral, considerada uma avaliação de segunda geração. Para a Prova Brasil, a aplicação é censitária e de dois em dois anos, o que permite agregar à perspectiva diagnóstica a também noção de responsabilização, ou seja, de terceira geração.

O Governo Federal decide, unilateralmente, sobre a medição do desempenho dos alunos e divulga seus resultados por escola, o que não contribui para o regime de colaboração. Ele desenvolve materiais com orientações de como a escola deve lidar e o que fazer com os resultados obtidos, o que segundo Horta Neto (2013 b, p. 155) também não contribuiu para o regime de colaboração.

As pesquisas realizadas mostram que assim como acontecia com o Saeb, a interpretação dos resultados da Prova Brasil não tem sido realizada pelos sistemas educacionais nem pelas escolas, de modo que a tônica acaba sendo a do controle externo e remoto efetuado pelo Inep/MEC, além do exercício da comparação entre números e escolas. (FREITAS, 2013, p. 74)

A introdução da Prova Brasil em 2005 e sua repetição, a cada dois anos, permitem a comparação, ao longo do tempo, entre as escolas que oferecem o Ensino Fundamental. Em sua primeira edição, ela avaliou mais de 3 milhões de alunos em aproximadamente 45.000 escolas urbanas de 5.398 municípios; foi muito além,

portanto, do Saeb, que avalia, em média, uma amostra de 300.000 alunos. (BONAMINO; SOUZA, 2011, p. 379)

A nosso ver, a comparabilidade com outras escolas fomenta comportamentos orientados para a competitividade, quando o ideal é a “comparação” consigo mesmo, e não a realidade midiática apontando para ranqueamento entre as “melhores” e “piores” escolas de acordo com os resultados numéricos. A forma como são divulgados os resultados, por ranqueamento, implica nos processos pedagógicos, na organização do trabalho e na gestão escolar e induz a culpabilização pelos resultados, o que nos mostra ausência de reflexão.

A estratégia da mídia de divulgação, por meio de rankings, embora não oficial, juntamente com a distribuição nas escolas da matriz de conteúdos e habilidades utilizada na elaboração dos testes de língua portuguesa e matemática, introduz perspectivas concretas de interferência mais direta no *que* as escolas fazem e em *como* o fazem. (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 380)

Vemos uma leitura equivocada dos relatórios, desconexa de outros fatores contextuais. Sabemos que há uma ênfase maior nas medidas cognitivas em detrimento das medidas sociais e pedagógicas, e o implicação no processo pedagógico agravou quando, em 2007, o resultado da Prova Brasil integrou o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>62</sup>, referência para a definição de metas a serem alcançadas, gradualmente, pelas redes públicas de ensino até 2021.

Esse indicador sintético, instituído no contexto do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, pelo Decreto n. 6.094/2007, explicou nova ênfase dada pelo governo federal à qualidade de ensino, cuja melhoria foi projetada em metas bianuais e de patamar (mínimo) a ser alcançado até 2021 – a média nacional 6,0. Esta média corresponde ao nível dos resultados do ensino registrado por países avançados. Operando somente com os indicadores de fluxo escolar e desempenho cognitivo dos alunos, o IDEB acaba contribuindo para que a busca de melhoria da qualidade do ensino seja vista e enfrentada de forma estreita. (FREITAS, 2013, p. 75)

Horta Neto (2013, p. 152) diz que o índice é sintético e apresenta algumas limitações<sup>63</sup>, técnicas e políticas, que precisam ser esclarecidas para se compreender que sua

---

<sup>62</sup> É composto pela combinação do desempenho das escolas na Prova Brasil e do fluxo escolar (aprovação), sendo calculado a partir do Censo Escolar e permitindo considerar o número de anos que, em média, os alunos levam para completar uma série. Do ponto de vista da política pública nacional, a ideia central do IDEB e do sistema de metas é obter um maior comprometimento das redes e escolas com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais de fluxo de desempenho, bem como aumentar a mobilização da sociedade em favor da qualidade da educação (BONAMINO apud FERNANDES; GREMAUD, 2013).

<sup>63</sup> Dentre as limitações, apresentam o ponto de vista técnico ao fazerem uma análise estatística e pedagógica desse índice “[...] o peso maior que a matemática acaba tendo no computo final do índice e, o que consideramos

utilização deve ser feita de forma criteriosa, e não indiscriminadamente, como vem acontecendo. Uma das questões comportamentais que destacamos é a sociedade apresentar a escola atribuindo nota, quando o Ideb é expresso por um valor numérico em uma escala, uma posição que varia de 0 a 10. No entanto, ao mesmo tempo, por ser um condutor de política pública em prol da qualidade da educação, o Inep (Brasil, 2015) aparece como uma ferramenta de acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE) para a Educação Básica, que estabelece como meta para 2022 o Ideb do Brasil ser 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

Em 2009, tem-se a terceira geração da Prova Brasil. Na época, o resultado não foi divulgado na mídia, sendo somente em 2011 externado para as escolas, por motivos administrativos, o que não impediu o cálculo do Ideb como principal indicador adotado pelo Governo Federal para traçar metas educacionais a serem alcançadas pelas escolas e redes estaduais e municipais. O objetivo do Ideb é monitorar a regularidade e o aprendizado dos alunos, fornecendo resultados principalmente para escolas e para as Redes. Do ponto de vista da Avaliação da Educação Básica, com sua criação, o Governo Federal fincou as bases para a introdução do conceito de responsabilização e de mobilização social, o que redundou no plano de metas do compromisso Todos pela Educação. Tal política fomentou uma parceria entre a união e os estados e os municípios e a sociedade, estabelecendo metas intermediárias e finais para o Ideb no País, com o objetivo de possibilitar o acompanhamento e a *accountability*<sup>64</sup> da oferta da educação escolar.

O único instrumento capaz de acompanhar o cenário nacional relativo à alfabetização das crianças foi a Prova ABC, realizada em 2011 e até 2012, deixando de ser aplicada a partir de 2013. Foi em 2012 que MEC/SEB/DICEI/COEF apresentaram o documento que fundamenta e operacionaliza os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que envolvem o processo de alfabetização sob o título “Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental”, compondo o rol de 30 direitos

---

mais importante, o encobrimento da desigualdade em leitura e resolução de problemas em vez de distribuição dos alunos pelos níveis de proficiência na escola. Tal fato faz com que o aumento da média possa se dar por causa do alto desempenho de poucos alunos, o qual compensaria o baixo desempenho de muitos, colocando assim, esse grave problema em segundo plano.” (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 28.)

<sup>64</sup> Enquanto há divulgação de resultado e fixação de metas por escolas, a ênfase do sistema *accountability* é dada a estados e municípios. A Prova Brasil, o Ideb e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação formam um sistema *accountability* compatível com o federalismo no País (PESTANA, 2016).

organizados em 20 eixos estruturantes e 256 objetivos de aprendizagem. A gênese sobre os estudos do documento no que tange os DIREITOS (sic) mostra a alfabetização como um processo de aprendizagem que culmina na participação ativa das crianças, em diferentes espaços sociais, em situações em que possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia.

Para assegurar caminhos ao direito à aprendizagem, o currículo se faz presente estruturando os ciclos, entendidos como progressão e com necessidade de avaliação processual para acompanhamento dos três primeiros anos, e garantido que os direitos serão assegurados por meio da escala de orientação ao professor.<sup>65</sup> A concepção de avaliação da aprendizagem no documento é diagnóstica, formativa e sistêmica.

Sobre as reflexões e ponderações da formação continuada dos professores no PNAIC no Amazonas, em vista da melhora da alfabetização, podemos citar:

(...) para o alcance da meta do PNAIC de todas as crianças alfabetizadas até os oito anos de idade será necessário um esforço conjunto de todos os sujeitos envolvidos com a educação, investimento financeiro, desenvolvimento de todos os eixos de sustentação do PNAIC e redimensionamento das ações pedagógicas em prol de uma prática escolar mais reflexiva, inovadora e transformadora. (RONTONDANO; BRITO; CUNHA, 2017, p. 32)

Os resultados da Prova ABC em 2012, divulgados pelo movimento Todos Pela Educação, mostraram que em leitura 56% das crianças brasileira obtiveram desempenho dentro do esperado; em matemática foram 42%; e em escrita foram 53%. Segundo Horta (2013), o resultado teve grande repercussão e divulgação alarmante nas manchetes<sup>66</sup> de todo o país, o que apoiou o discurso do movimento TPE, passando este a ser um forte influenciador do movimento social nas ações do MEC. Percebemos que a premissa é *accountability*, com a exposição pública dos resultados dos testes de desempenho.

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa (leitura e escrita) e alfabetização em matemática, compondo assim a terceira avaliação externa em larga escala do Saeb ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. A edição está prevista no Pacto

---

<sup>65</sup> I: Introduzir – mobilizar as crianças para que iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados; A: ampliar – mobilizar as crianças para expandirem essa relação; C: consolidar – mobilizar as crianças para sistematizarem conhecimentos no processo de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 22)

<sup>66</sup> “Com tal base, a casa cai” (Correio Brasiliense – DF), “Desastre absoluto em 2011 – A educação foi reprovada no Brasil” (Tribuna da Imprensa – RJ), “Menos da metade dos alunos do 3º ano não conseguem realizar contas simples” (Estado de Minas – MG) ou “A prova ABC, nova avaliação educacional, mostra alunos com sérias dificuldades no primeiro ciclo escolar” (O Estado de São Paulo – SP) (HORTA, 2013, p. 185)

Nacional pela Avaliação na Idade Certa – PNAIC, pela portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Seus objetivos são, portanto:

- i) avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do Ensino Fundamental;
- ii) produzir indicadores sobre as condições de ensino;
- iii) concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2013)

Nesse período, houve outra inovação em caráter de estudo experimental, um pré-teste de ciências naturais, história e geografia, que não gerou resultados para a edição da Prova Brasil. Porém, até o presente momento, essas áreas de conhecimento não fazem parte dos instrumentos avaliativos do Governo Federal.

Temos que cuidar da implicação que o instrumento pode causar apequenando a discussão com base apenas nos resultados quantitativos, para que o avaliador não seja o único produtor de conhecimento, sendo os avaliados os consumidores ou objetos de conhecimento. Não é simples, são vários os fatores que interferem no processo educacional e na dimensão que envolve a educação escolar, principalmente no que corresponde ao ciclo de alfabetização. Não estamos desconsiderando as medidas avaliativas, mas o cuidado que se tem que ter como uma “medida de qualidade” que exerce influência e poder na educação escolar. É necessário que as avaliações em larga escala e os índices que a envolvem estejam mais atentos às especificidades do processo e à organização do trabalho escolar, além de serem sinalizadores significativos do caminho a ser seguido por governantes, gestores escolares, profissionais da educação e pela sociedade em geral.

Tanto na experiência nos EUA como no Brasil, vimos em comum que a tendência da avaliação é padronizar e homogeneizar as escolas, estreitar currículos, tornar precária a formação de professores e as referências às políticas com consequências fortes (*High Stake*). Está claro que em muitos casos ela é considerada negativa para o sistema de ensino, para as escolas e para a sociedade por gerar competição, premiação e punição (PESTANA, 2016).

Apensas ratificando, a Prova Brasil e o Saeb são avaliações de diagnóstico e têm por objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Enquanto tivermos políticas (*Stakes*) de responsabilização em que se olha para o lado mais fraco do organismo do sistema escolar, será que vamos avançar no sentido de melhoria da aprendizagem dos nossos alunos, garantindo seu direito de aprender? Como responsabilizar os governantes pelos índices?

Sendo a educação um direito constitucional, foi declarada como direito do cidadão e dever do Estado e tem a Educação Básica como alicerce para a formação. Horta (2013) considera que a raiz está na Educação Infantil, enquanto o Ensino Fundamental é seu tronco e o Ensino Médio seu acabamento. Prezamos pelo tronco, que é de sustentação, em especial os Anos Iniciais, mais especificamente o primeiro ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), e pela consolidação dos conhecimentos adquiridos do ciclo anterior, que são os 4º e 5º anos.

### 3 A “AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO” E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR: formas, dimensões e reflexionamentos

*É fácil esquecer-se de que nós mesmos somos frutos  
de utopias pelas quais lutaram quem nos precedeu;  
ingênuo eles, realistas nós.  
(MENDÉZ, 2002, p. 130)*

Acreditamos, até aqui, que a avaliação educacional externa é um instrumento que possibilita a reflexão sobre o sistema escolar e sobre o aprendizado de como um instrumento padronizado pode vir a ser iluminativo às ações de gestão, de formação, de organização do trabalho escolar, da prática pedagógica e do próprio processo de avaliação da aprendizagem de escolas.

Vimos ao longo do quadro teórico que autores, como Alícia Bonamino, Sandra Záika de Sousa, Francisco Soares, Luiz Carlos de Freitas, Dirce de Freitas, Nilma Fontanive, José Dias Sobrinho, Crespo Franco e muito outros, apontam a gama de estudos longitudinais produzido no Brasil com as avaliação em larga escala, esse inúmeros estudos vêm contribuindo para ampliar a compreensão sobre as desigualdades educacionais e consequências da estratificação<sup>67</sup> social dentro do processo de ensino.

Por conseguinte, destacamos que a discussão sobre a avaliação educacional não pode se aprofundar nem se tornar mais relevante se apenas os aspectos comuns às diferentes formas de avaliação forem considerados, pensamos ser necessário tratar das especificidades (SOARES, 2003, p. 62), sendo a avaliação da aprendizagem uma estratégia pedagógica crucial e sendo necessário discutir, no âmbito escolar, os resultados das avaliações externas. A escola é um espaço específico de estudo para a finalidade de compreensão da diversidade de resultados escolares, não pode estar dissociada da avaliação da aprendizagem e “só faz sentido quando provoca o desenvolvimento do aluno”. (SOARES, *apud* LUCKESI, 2003, p. 63).

Na construção dos dados preliminares, buscou-se a perspectiva de que é possível, por meio da visualização dos processos e fatores condicionantes ao desempenho, ter um diagnóstico amplo de duas escolas, respondendo ao problema que é saber qual(is) o(s) impacto(s) e implicação(ões) do Saeb (Prova Brasil e Ana) no processo pedagógico dos Anos

---

<sup>67</sup> Rubrica: sociologia. processo de diferenciação das diversas camadas sociais que compõem uma sociedade, agrupadas a partir de suas relações e dos valores culturais, o que vem a constituir sua separação em classes, estados ou castas. (HOUAISS)

Iniciais do Ensino Fundamental I, considerando dados de desempenho, com a avaliação da aprendizagem em língua portuguesa em Manaus.

Desta forma consideramos este estudo documental como preliminar como proposição para discussão nas escolas, tanto com os profissionais envolvidos como os estudantes, compondo a abordagem quantitativa e qualitativa para responder as questões da pesquisa. É uma escolha sintética e intencional para começarmos a ver as ações dos individuais (resultados) como medidas das ações de outros (comunidade escolar) e só assim poderemos estar em contato com a instituição que produziu os dados.

Para tanto, utilizamos o Banco de Propostas Inovadoras em Avaliação da Educação Básica, no qual há duas “soluções” em plataforma educacional do Inep. Uma delas é chamada de plataforma QEdU, utilizada para facilitar a divulgação da informação sobre o Saeb, e a outra é de acesso exclusivo aos alunos e à escola, chamada de *Geekie Games*, plataforma de aprendizado adaptativo que acessa o *Geekie Lab* como preparatório para o ENEM, utilizando ferramentas de diagnóstico e de estudo personalizado.

O Inep disponibiliza os dados dos resultados das avaliações externas, mas somente as escolas têm as respostas dos professores provenientes dos questionários contextuais. O MEC, até o Saeb/2015, não determinava, aos níveis de proficiência, uma nomenclatura/classificação do que considera ser aprendizado adequado, mas sugeria que cada estado e município analisassem a escala Saeb e definissem seus parâmetros para análise dos resultados, identificando um padrão de desempenho. No entanto, movimentos e instituições de avaliação de desempenho operacionalizaram e parametrizaram o que seria ideal dentro da escala Saeb para a Prova Brasil.

Para exemplificar, temos o CAEd<sup>68</sup> que define: “Padrões de Desempenho são agrupamentos a partir da proficiência obtida nas avaliações em larga escala por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI)”. Esses padrões podem ser divididos em três ou quatro níveis, de acordo com as diretrizes pedagógicas adotadas pelos municípios e estados. O agrupamento visa facilitar a interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos estudantes, pois apresenta a descrição das habilidades distintivas de cada um de seus

---

<sup>68</sup> O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas.

intervalos, em um *continuum*, do nível mais baixo ao mais alto: avançado, adequado, básico e abaixo do básico<sup>69</sup> (CAEd, 2018).

No dia 30 de agosto de 2018, o Inep recorreu a uma linguagem visual e didática para apresentar o cenário da alfabetização a professores, diretores, gestores educacionais e à população interessada no tema. Com infográficos, vídeos e textos objetivos, a apresentação “Alfabetização no Sistema de Avaliação da Educação Básica” Inep (2018) resume os principais pontos do Relatório Saeb/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados. Nesse mesmo dia, a Assessoria de Comunicação Social (Ascom) do Inep preparou um *Press Kit* Saeb/2017<sup>70</sup>, com informações essenciais a sua divulgação. No dia 3 de setembro de 2018, foi lançado um *Press Kit Ideb/2017*. Os gestores de escolas tiveram os resultados preliminares entregues no dia 13 de julho de 2018, disponíveis até 27 de julho de 2018. Já os resultados finais a previsão de entrega aos diretores para agosto/2018.

No *Kit Press* Saeb/2017, a Secretaria de Educação Básica do MEC - Gestão 2018 - interpretou os gráficos e classificou os níveis na escala de proficiência, considerando para Língua Portuguesa do nível 0 ao 3 como *Insuficiente*; do nível 4 ao 6 como *Básico*; e do nível 7 ao 9 como *Adequado*. Para matemática, o nível vai do 7 ao 10 como *Adequado*. Destacamos que os resultados por escola somente serão divulgados ao público na segunda quinzena de setembro de 2018, mas a manchete do Inep estampa a notícia:<sup>71</sup>

---

<sup>69</sup>**Avançado:** os alunos que apresentam esse padrão de desempenho revelam ser capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas, que superam aquelas esperadas para o período da escolaridade em que se encontram. **Adequado:** os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos envolvidos. **Básico:** os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio de habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Por isso, também para esse grupo de alunos, é importante o investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades mais elaboradas. **Abaixo do básico:** os alunos que apresentam esse padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Por isso, esse grupo de alunos necessita de uma intervenção focalizada de modo a progredirem com sucesso no processo de escolarização.

<sup>70</sup> Responsável pela aplicação e pelo cálculo dos resultados, o Inep também defende uma maior reflexão sobre os dados. “Somente com base em evidências poderemos fomentar o redesenho das políticas públicas da Educação Básica brasileira. Os resultados de aprendizagem dos nossos estudantes revelados pela avaliação são preocupantes. Isso reforça nossa opção por apresentar os dados do Saeb e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) separadamente, diferentemente do que se fazia em anos anteriores. Nosso objetivo é dar maior visibilidade para os resultados de aprendizagens para possibilitar o aprofundamento da reflexão sobre essas evidências”, defende Luana Bergmann, diretora de Avaliação da Educação Básica do Inep. (INEP, 2018)

<sup>71</sup> Na novidade apresentada para 2019, os nomes ANA, Aneb, Anresc e Prova Brasil deixarão de existir e todas as avaliações do Sistema passarão a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas de ensino. A aplicação se concentrará nos anos ímpares e a divulgação dos resultados nos anos pares. O Saeb observará dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos. As condições de acesso e oferta das instituições de Educação Infantil passarão a ser avaliadas. Mesmo com as alterações, o sistema manterá a comparabilidade entre edições. (INEP, 2018)

Ensino fundamental – No 5º ano do Ensino Fundamental, o Saeb 2017 revelou avanços no desempenho de Língua Portuguesa e Matemática. Nas duas áreas do conhecimento os estudantes brasileiros apresentam nível 4 de proficiência média, o primeiro nível do conjunto de padrões considerados básicos pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. No 9º ano do Ensino Fundamental também há avanços, porém menores. Ao final dessa etapa os estudantes brasileiros apresentaram nível 3 de proficiência média em ambas as áreas de conhecimento avaliadas, considerado insuficiente pelo MEC. A Escala de Proficiência de Língua Portuguesa é dividida entre os níveis 0 e 9, enquanto a de Matemática é entre os níveis 0 e 10. (INEP, 2018)

A escola tem seus resultados do Boletim do Saeb/2017 com antecedência em relação à população. Para efeito da pesquisa, usamos como parâmetro para estudo e proposições para discussão com os profissionais os dados de 2015 disponíveis na Plataforma QEdU e, ao nos apropriarmos dos dados provenientes da Prova Brasil, Censo Escolar e Ideb, acessamos as seguintes abas:

**Aprendizado:** apresenta o percentual de alunos com aprendizado adequado<sup>72</sup> em português e matemática nos Anos Iniciais e Finais, de escolas públicas. **Compare:** verifica o nível de aprendizado em relação ao país, estado, município e a outras escolas da mesma região e com um perfil semelhante de alunos. **Evolução:** acompanha a evolução do aprendizado de 2011 a 2015 e possibilita identificar se os resultados melhoraram para, assim, planejar estratégias. **Proficiência:** apresenta os quatro níveis de aprendizado dos alunos em cada componente curricular avaliado; a proficiência tem uma escala de aprendizado: insuficiente, básico, proficiente e avançado.<sup>73</sup> **Explore:** compara o desempenho entre escolas e regiões usando várias opções de filtros de pesquisa, de acordo com a necessidade. **Pessoas:** apresenta dados dos questionários contextuais da comunidade escolar e os respondentes, que são diretores, professores e alunos do 5º e 9º anos, os quais compõem: perfil (sociocultural, socioeconômico e cotidiano) e estudos (trajetória, incentivo e deveres), sendo compostos de 51 respostas.

---

<sup>72</sup> O termo que a QEdU utiliza de “aprendizado adequado” na Prova Brasil é oriundo de pontos (posições) na escala Saeb. Esse termo não é oficial do Inep nem do MEC até os resultados divulgados em 2015, eram apenas pelos níveis da escala Saeb. Na divulgação do MEC - Gestão/2018, em 30 de agosto de 2018, da Prova Brasil/2017, já são utilizados os seguintes termos juntamente com os níveis de proficiência: insuficiente, básico e adequado. Os termos que são apresentados na plataforma QEdU são provenientes de discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação, os quais indicam qual a pontuação (sic) a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Na QEdU, são considerados tendo aprendizado adequado aqueles que estão nos **níveis proficiente e avançado.** (QEDU, 2018).

<sup>73</sup> O Movimento TPE decidiu que, de acordo com o número de pontos (sic) obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em quatro níveis em uma escala de proficiência. **Avançado:** aprendizado além da expectativa; são recomendadas para esses alunos atividades desafiadoras. **Proficiente:** os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos, são recomendadas atividades de aprofundamento. **Básico:** os alunos neste nível precisam melhorar; são sugeridas atividades de reforço. **Insuficiente:** os alunos neste nível apresentam pouquíssimo aprendizado; é necessária a recuperação de conteúdos. Descordamos do termo “reforço” por considerar que valoriza o que o aluno não sabe e não o que precisa ser desenvolvido, mas entendemos que a intenção é que o aluno tenha atividades diferenciadas em propostas alternativas que a escola terá que gerar.

As respostas dos professores e do diretor não estão disponíveis para o nível de escola, pois visam preservar o anonimato dos respondentes. **Censo:** de 2010 a 2017, é o olhar para o aluno (matrículas) e a infraestrutura (alimentação, serviços, dependência, equipamentos, tecnologia, acessibilidade e outros). **Ideb:** calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). (QEDU, 2018)

Sabemos que há outros olhares para a avaliação de sistema. Por exemplo, Libâneo (s. d., p. 204) diz que a avaliação externa é para fixar padrões nacionais de desempenho, para facilitar insumos que influenciam no rendimento escolar, além de monitorar o desempenho escolar. Podemos ver esse fato citado, pela aba Censo, na qual o aluno é uma matrícula, ou seja, um número e não uma história de vida; já na aba Ideb, o que conta é o cálculo de aprendizado em um exame e taxas de aprovação, e não sua trajetória dentro do sistema. O aluno é cada vez mais reduzido a números e sem reflexão se reflete sobre o que esses números nos dizem, mesmo eles emitindo sinais do que são capazes de se mostrar como base para diagnóstico.

Devemos enfatizar, aqui, que, apesar de trazer elementos referentes a proposição política da avaliação, nosso olhar de dirige predominantemente para a reflexão acerca das relações e implicações do processo de avaliação educacional com a organização do trabalho pedagógico, o qual será desvencilhado/enfatizado na seção seguinte. Em vista dos resultados, que são públicos, das duas escolas pesquisadas da DDZ-Sul, para efeito didático, elas serão (re)nomeadas de “Escola A” e “Escola B”, sem comparabilidade em nível de competitividade das proficiências em escala, ou seja, do “aprendizado”. Focaremos nas categorias da pesquisa para analisar as implicações da avaliação externa na organização do trabalho pedagógico em face às demandas do processo de avaliação educacional.

Entendemos a escola como um espaço educativo e a comunidade de aprendizagem constituída pelos seus atores, em um local em que as decisões são gestadas em nível de reflexão para que todos aprendam e que haja desenvolvimento de aprendizagem como direito de toda criança.

### **3.1. “APRENDIZADO” NO BRASIL E NAS ESCOLAS PESQUISADAS**

*Como estes dados serão selecionados, organizados, articulados, descritos, analisados, interpretados e valorados é essencialmente tarefa dos avaliadores e,*

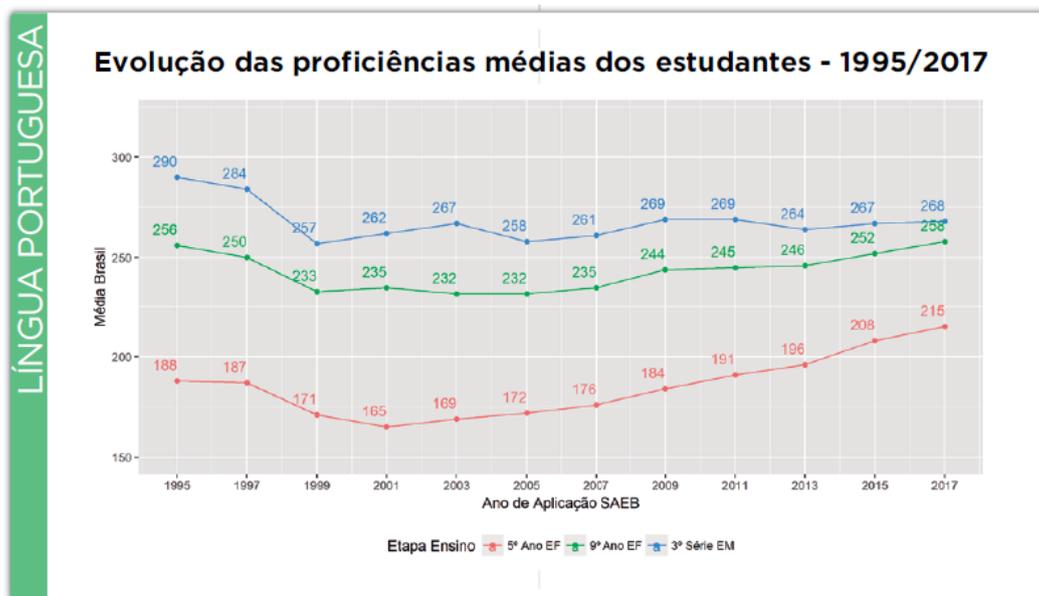
por isso mesmo, é preciso que tenhamos clareza de que eles não sejam obra de ficção.  
(DIAS SOBRINHO e RISTOFF, 2003, P. 29)

As informações não são e nunca serão suficientes para considerar a complexidade que envolve o fenômeno na evolução das proficiências para o aprendizado adequado, pois este não está dissociado da história de vida, do cotidiano e das características de cada um no seu percurso de desenvolvimento e escolarização. A escola deve transformar-se em uma comunidade de vida e a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução de experiência (SACRISTÁN; GÓMEZ apud BERNSTEIN, 1998, p. 25).

Em uma organização escolar, o efeito positivo do conjunto de todos os processos parece estar ligado ao fato de eles constituírem um ambiente globalmente coerente. De acordo com José Francisco Soares (2003, p. 66), “um modelo de avaliação da escola só pode ser construído sobre um modelo de funcionamento da escola”.

Por meio do *Press Kit Saeb/2017*, entre os anos de 1995 e 2017, a Figura 03 nos mostra a evolução das proficiências dos estudantes. A partir dela, percebemos que, no final de agosto de 2018, noticiários diários verbalizaram a evolução das etapas de ensino, e Rossieli Soares, Ministro da Educação, em entrevista disse: "Estamos realmente com o ensino médio falido. E resultados muito ruins." (fonte: Flávia Foreque, TV Globo, 30/08/2018 13 h 32 min).

**Figura 03: Evolução das proficiências no Brasil de 1995/2007**



Fonte: (Inep, 2018): Press Kit Saeb/ 2017

A leitura dos dados da figura 03, requer atenção e cuidado, pois pode nos dar margem para várias interpretações, por exemplo, se considerarmos somente a curva do gráfico,

estamos em crescimento e em evolução e o Ensino Médio decaindo desde 1995. Ao colocarmos (projetarmos) os resultados na escala do Saeb dos anos de 2011 para 2017 e somente para os Anos Iniciais, vemos que não avançamos nada e estamos estagnados. Significa que o nível de leitura dos brasileiros continua insuficiente e básico. No entanto, não é nosso objetivo olhar os resultados para a Educação Básica como um todo e tampouco generalizar como a imprensa faz. Mas, percebemos que estamos “entregando” alunos do 5º Ano, com níveis de proficiência 3 e 4 para o Ensino Fundamental Anos Finais, eles estagnam no 3 ou retrocedem para o 2 e, assim, permanecem no Ensino Médio no nível 2 quando projetamos os números do gráfico para a escala de proficiência.

Soares, (2007, p. 10) diz que o Saeb tem limitações, contudo evidencia claramente o nível de desempenho dos alunos, indica que há tempos temos problemas com taxas de repetência e abandono e a distorção idade-série, que continuam em níveis elevados no Ensino Fundamental, impossibilitando por exemplo, a desejada universalização do Ensino Médio e mostra um retrato de um grande desperdício de recursos<sup>74</sup>.

Sendo assim, precisamos entender que o conteúdo do exame é uma amostra do currículo no Brasil e os alunos são apresentados à competências e habilidades que são esperadas em etapas da sua trajetória escolar ou na sua vida como um direito à aprendizagem. A matriz não abrange todas as experiências de aprendizagem e atividades promovidas pela escola para a formação de seus alunos e muito menos tem a pretensão de prescrever que elas devam ser realizadas da forma como estão no nível. (FONTANIVE, 2013, p. 160)

O modelo de avaliação em larga escala no Brasil é um exame de proficiência para aferição do desempenho do aluno, em que a escala Saeb não faz juízo de valor sobre o que os alunos brasileiros deveriam saber, ou seja, elas não são prescritivas. **O que se expressa efetivamente é o que eles sabem ou demonstram saber fazer quando respondem aos itens do teste e demonstram as habilidades que têm.** Compete à escola fazer seu julgamento sobre em que nível os alunos deveriam estar, em outras palavras, é a relação entre o encontrado e o desejável para implementação de melhoria no desempenho do aluno. A formação continuada de professores precisa ser feita de forma articulada com o projeto pedagógico da escola, implementando uma rotina de funcionamento da escola, de forma que

---

<sup>74</sup> Os grandes levantamentos, apesar de sua natureza quantitativa, não podem prescindir de estreita articulação com a pesquisa qualitativa. Parte da definição do que deve ser medido e de quais fatores são importantes em avaliação educacional advém de conhecimento gerado a partir de estudos qualitativos. A falta de sintonia entre levantamentos e pesquisas qualitativas levaria a problemas de priorização acerca das medidas a serem tomadas, com relação à escola, pelos *surveys* educacionais. SZTAJN; BONAMINO; FRANCO, 2003, p. 12)

os recursos nela existentes possam ser usados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Se a educação é direito, as aprendizagens precisam ser concretizadas para todos, conforme o desenvolvimento de cada um. Então, acreditamos que a mudança é uma construção local apoiada pela Avaliação Educacional tanto a Interna e Externa, quanto a Institucional. Sendo assim, não há como julgar nenhuma escola pelos seus resultados, pois é bem provável que ela tenha alcançado as suas metas desejadas, ou esteja próxima de alcançá-las, como podemos ver abaixo na Figura 04 os resultados da “Escola A” e “Escola B” e o que o QEDu coloca como referência 70% de aprendizado adequado.

**Figura 04: “Aprendizado” dos alunos da “Escola A” e “Escola B”**

### **Aprendizado dos alunos: Brasil**

Português, 5º ano

**Escola A**

**56%**

É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede pública de ensino.

Dos 57 alunos, 31 demonstraram o aprendizado adequado.

Português, 5º ano

**Escola B**

**82%**

É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede pública de ensino.

Dos 42 alunos, 34 demonstraram o aprendizado adequado.

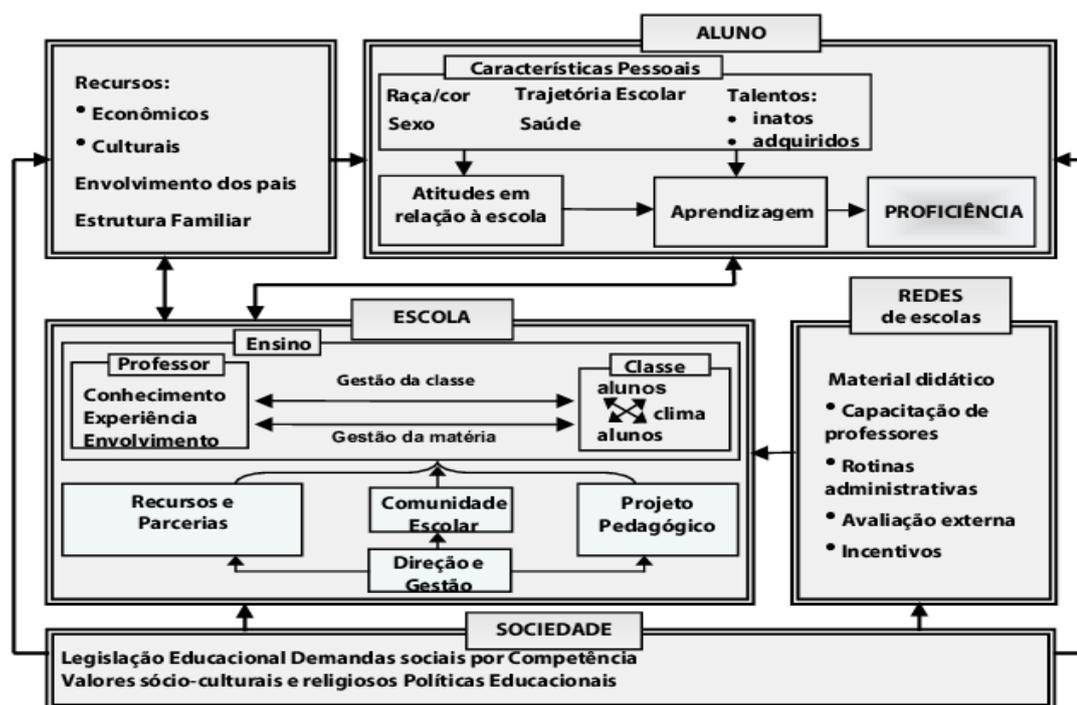
Ao nosso ver, as escolas supracitadas estão dentro do que se espera e estão caminhando para atingir o resultado de projeção. Mas, por si só, esses resultados não nos dizem absolutamente nada de concreto sobre a organização do trabalho que a escola vem desenvolvendo. Apresenta apenas um número em relação à referência esperada de aprendizado adequado em Língua Portuguesa.

A mensuração do desempenho é só uma das funções da avaliação educacional. Com os questionários contextuais, desde o Coleman *Report*, as avaliações servem também como instrumento para identificar fatores que afetam o desempenho escolar e para avaliar o resultado ou fracasso das políticas educacionais. Há como conhecer sobre as condições de vida da família dos alunos, do funcionamento da escola e do trabalho dos professores. Um dado relevante é como a família está envolvida na vida escolar dos estudantes, como a burocratização da administração escolar e os efeitos pedagógicos das diferentes orientações e níveis de formação dos professores. (SCHUWARTZMAN, 2011, p. 31).

Soares (2011, 2007, 2003) apresenta um modelo conceitual explicativo da proficiência<sup>75</sup>, mostra como os fatores intra e extraescolares estão associados ao desempenho cognitivo do aluno. Considera que a aprendizagem ocorre dentro e fora da escola, sabendo que a escola é uma organização repleta de complexidade. O conhecimento de seus processos em sua totalidade nunca será de forma tão completa ao ponto de estabelecer ações para cada situação. Explicita que para o entendimento completo do aluno, é necessária uma abordagem multidisciplinar que agregue conhecimento da psicologia, da educação, da sociologia, da economia e até da ciência política que podem subsidiar a análise dos dados.

Quando apresenta o modelo conceitual constata a complexidade do fenômeno quando se estuda sobre o desempenho dos alunos. Que os fatores mais próximos do desempenho são suas características inatas ou já determinadas pela sua história de vida.

**Figura 05: Modelo Conceitual de Proficiências de Francisco Soares**



Fonte: Soares (2003, 2007, 2011)

O que Francisco Soares apresenta como “modelo conceitual” é a síntese da organização da literatura e *reports* na área da avaliação de desempenho. Nessa síntese, mostra

<sup>75</sup> O modelo apresentado por ele foi desenvolvido a partir de outros modelos como Coleman (1996), Scheerens (1997), Bryk, Lee e Smith (1993) e Cohen, Randensbush e Ball (2002). (SOARES, 2011, p. 177) Scheerens e Bosker (1992), Randensbush e Bryk (2002), Lee, Bry e Smith (1989) e Gauthier (2002) (SOARES, 2007, P. 15). São sínteses da estrutura geral existente em escola de Educação Básica.

a implicação de fatores escolares no desempenho cognitivo de alunos. Eles são constructos<sup>76</sup> que se inter-relacionam em definição e ocorrência, a decisão por um deles e tratar isoladamente entre os múltiplos processos e fatores que influenciam o aprendizado, pode ser uma forma de organizar a escola, mas não basta advogar sobre um dos fatores.

Como Waiselfisz disse ao Horta (2016) a questão é que as pessoas olham apenas para os resultados quantitativos, não se sabe nem para que o Saeb existe e não empregam 90% do potencial existente, pois o que interessa hoje é aplicar teste.

O resto é o resto. O que interessa é dar tabelinhas e resultados. A ideia do sistema de avaliação se perdeu, hoje não existe. O Saeb deveria continuar sendo patrimônio dos estados, depois ser aprofundado pelos municípios e, mais ainda, pelas escolas. (HORTA, 2016, p. 192).

Esses fatores que implicam no desempenho do aluno, podem ser constatados provenientes de dados, como por exemplo, dos questionários contextuais do Saeb, cada fator descrito é uma parte da construção de uma escola real. Nem toda combinação de fatores é possível, já que a opção por um, exclui a possibilidade de uso de outros e muitos fatores que ocorrem conjuntamente com as escolhas, a forma e a ênfase, combinados na organização. Não basta advogar sobre um fator apenas, se iniciar conhecendo a realidade “geográfica” já é um bom começo.

Como por exemplo, na “Escola B” o Nível Socioeconômico<sup>77</sup> (NSE) é médio e os resultados de desempenho são dentro do esperado para o padrão do QEdU e *Press Kit* Saeb/2018. A “Escola A” possui o NSE médio alto e os resultados de desempenho considerado que precisa melhorar (ainda vamos retomar a análise de conteúdo desses dados). Esse constructo, colocado por Francisco Soares é chamado de Recursos, que tanto tem relação com o aluno, como também com a escola e conseqüentemente com a sociedade.

Então, novamente não podemos fazer julgamentos sem conhecer o entorno da escola e o que se faz na organização do trabalho escolar. No caso da Diretora da “Escola B” ela relata, por meio do vídeo do canal futura, como é o entorno de sua escola e nos diz:

---

<sup>76</sup> Houaiss: substantivo masculino. 1 - Construção puramente mental, criada a partir de elementos mais simples, para ser parte de uma teoria. 2 - Rubrica: psicologia. objeto de percepção ou pensamento formado pela combinação de impressões passadas e presentes.

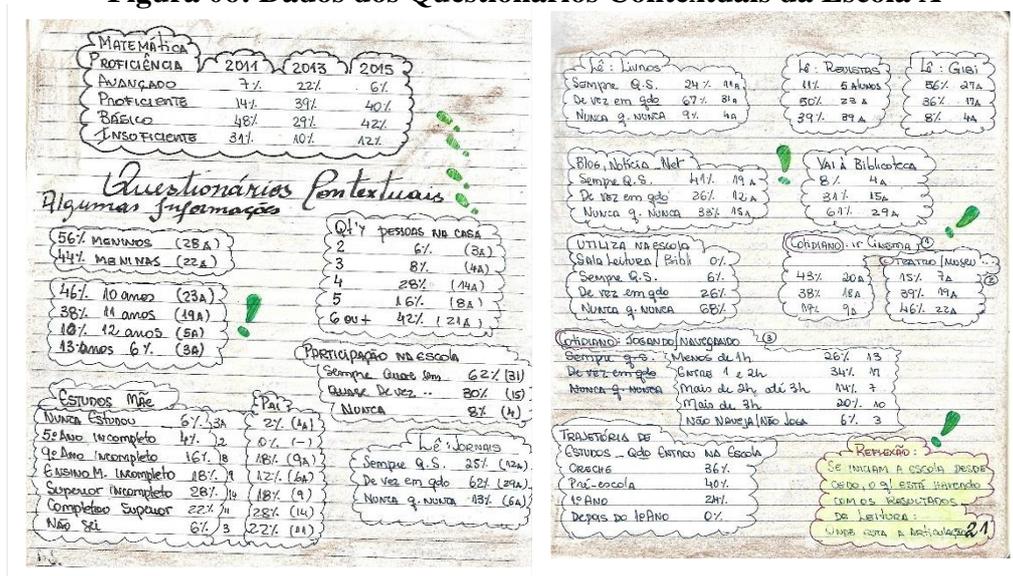
<sup>77</sup> O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas foram criados sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, com nível socioeconômico mais alto.

“A escola está localizada na zona sul. É uma área vulnerável, de extrema pobreza. Estamos às margens de um igarapé, onde agente sofre com as alagações todos os anos na época das cheias. E essa comunidade é de uma área vermelha. Então, sempre o tráfico de droga foi muito intenso aqui. A maioria dos nossos alunos pertencem ao entorno da escola. (EDUCAÇÃO, 2018)

As decisões pedagógicas são muito mais necessárias do que as decisões gerenciais, mas precisa de monitoramento, para as intervenções pedagógicas, o fato da escola ligar com constância passou a ser uma decisão pedagógica e não mais gerencial para controle dos resultados. Acreditamos que fica claro o que o Francisco Soares quis dizer, que cada escola com seus dados específicos dos alunos pode identificar as necessidades. Identificando as necessidades pedagógicas para serem atingidas, inclui intervenções sociais e familiares.

Pelo vídeo, a Diretora da “Escola B” se mostra aberta à comunidade, por meio de assembleias com a comunidade apontou a dificuldade de fazer na escola a manutenção simples (infraestrutura predial), como troca de lâmpada, fechadura que quebra, manutenção de ar condicionado. “A prefeitura não manda os recursos financeiros e sim administrativos”. (Diretora EDUCAÇÃO/2018). Na identificação de quem poderia cooperar com sua expertise na escola, pais se tornaram mais presentes, como carpinteiros, costureiras, pedreiros, eletricista e outros que de alguma forma perceberam que a escola faz diferença na vida de seus filhos e participam mais ativamente na vida escolar dos mesmos, contribuindo assim para a visão de coletividade. Para conhecermos as escolas começamos pelos dados estatísticos, registrado no caderno de campo em que eles nos forneceram tanto os resultados em proficiência, como principalmente dos questionários contextuais, o registro foi fundamental como parâmetro para manter o foco nos objetivos da proposta de pesquisa.

**Figura 06: Dados dos Questionários Contextuais da Escola A**



Olhando para os resultados dos estudantes do 5º Ano (2015) ele frequentam a escola desde creche e pré-escola, ou seja, no mínimo têm contato acadêmico com a leitura pelo menos 7 anos de suas vidas e nos faz refletir mais uma vez, que o olhar para os constructos não pode ser unilateral.

Eles nos permitiram olhar para o acompanhamento que os pais dão aos seus filhos, a escolaridade da família atendida, o acesso à cultura, se há mais meninos do que meninas estudando na escola, a quantidade de livros que eles leem e quais gêneros textuais. Se vão a biblioteca e se até mesmo a escola possui espaço para a leitura.

Quando Sacristán (2005) cita Zigmun Bauman e diz que a crise atual da educação é antes de tudo uma crise das instituições herdadas e da filosofia herdada, entendemos que ele quer dizer que o padrão acadêmico dominante, não é equivalente a cultura elevada, ao conhecimento científico ou aos saberes tecnológicos e aplicados. A escolarização é uma fórmula que vai adquirindo um sentido.

Foi transformada em obrigatória e se universalizou durante as primeiras etapas da vida porque se considera, além de uma necessidade de um *direito* de todos, independentemente das condições pessoais, sociais ou culturais de cada um. Esse princípio é uma exigência moral que nos auto-impusemos (sic), que obriga os poderes públicos, as famílias, a instituição escolar e a todos que trabalham nela a desenvolvê-lo e não colocar obstáculo ou obstruí-lo. É um direito universal que não se realiza em condições de estrita igualdade, mas sua universalidade deve nos impulsionar para avançar progressivamente no que vai acontecendo. (SACRISTÁN, 2005, p. 2002)

Ao olharmos para as respostas dos estudantes de 5º ano (2015) para Estudos / Trajetória / Egresso, vemos que as crianças estão tendo direito/acesso à escola desde a creche e pré-escola pelos dados: “Escola A” 76% e “Escola B” 86%. Mas, então, como fica o acesso ao direito à aprendizagem?

### **3.2. Relação Censo/ Prova Brasil (ANRESC)**

Ao pensar em escolarização para criança, jovem ou adolescente, os resultados esperados como cultura para uma sociedade não são alcançados de imediato pela cultura acadêmica. A partir da industrialização, a categoria *sujeito escolar* passa a ter uma grande relevância, ao ir se institucionalizando a vida de uma infância liberada do trabalho e das penúrias, ao mesmo tempo em que vai sendo acolhido no clima afetuoso de algumas relações familiares prazerosas. (SACRISTÁN, 2005, p. 101)

Em nível de projeção, podemos cobrar do Estado e da sociedade a formação das gerações com melhores resultados na educação. Somente no Ensino Fundamental, o aluno passa nove anos de sua vida dentro da escola, então o acompanhamento deste é em nível de progressão do desenvolvimento de sua aprendizagem.

Se quisermos fazer valer os direitos dos menores nas práticas educacionais e colaborar com sua conquista por intermédio das mesmas, é necessário que estas sejam oportunidades e lugares onde cultivá-los. Dificilmente se poderá progredir por esse caminho nas relações dos adultos com os menores se os adultos não vivem em condições nas quais seus direitos sejam respeitados. (SACRISTÁN, 2005, p. 2003)

À escola é necessário fazer frente à realidade que se apresenta de modo desigual. Dela espera-se que provenha formação cultural e científica e acesso à cultura promovida pela ciência, pela técnica e pela linguagem, e que possa lidar com a exclusão econômica, política, cultural e pedagógica (LIBÂNEO, s. d., p. 48-49).

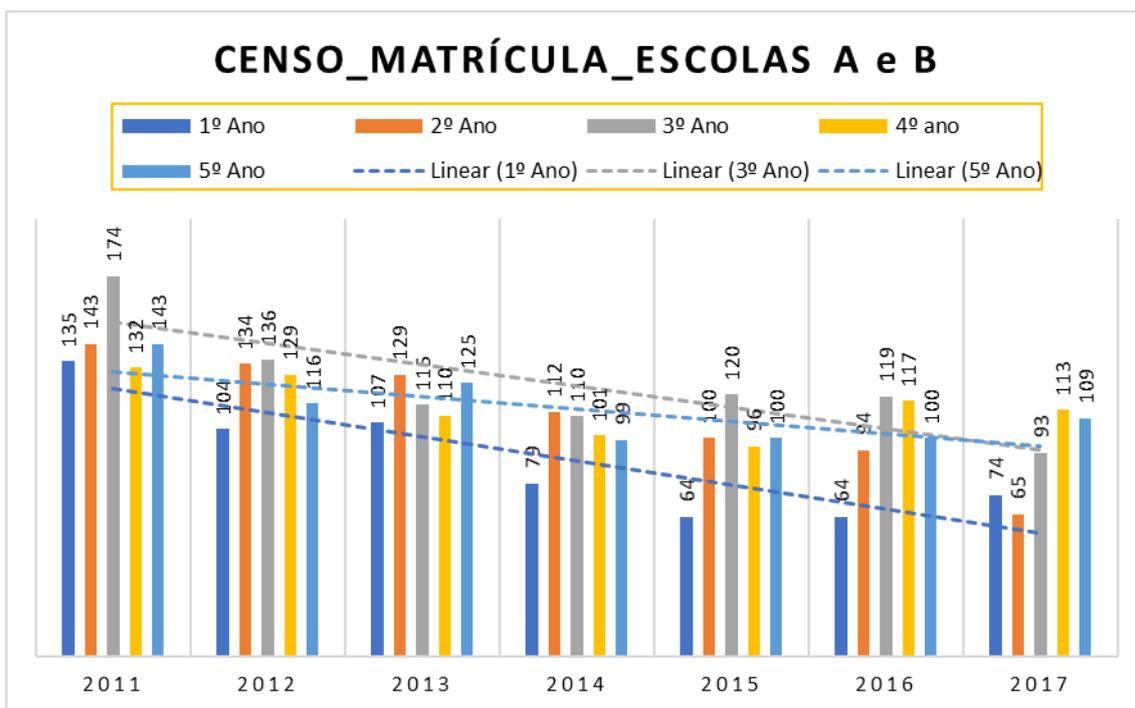
Será que a educação como direito está sendo atendida e de que modo o acesso, o sucesso e a permanência estão sendo monitorados? O direito de aprendizagem desses alunos, que agora com a Base Nacional Comum Curricular estão como expectativa de aprendizagem, está sendo gestado para que eles alcancem bons resultados de desempenho?

Como estamos garantindo o direito de aprender, a operacionalização de quais aprendizados constituem esse direito, ainda não está clara. Como vimos anteriormente não basta o aluno frequentar a escola, pois a desigualdade ainda continua existindo, mas os esforços de uma comunidade como da Escola B, nos fez entender que não importa o NSE, a distorção idade-série que existe nela, todos estão aprendendo naquela escola o que tem que aprender, pelo menos no parâmetro da avaliação em larga escala quando aponta que estão com 82% de aprendizado em Língua Portuguesa.

Soares (2016) diz que para entender o direito à educação é preciso, primeiramente, garantir o acesso a uma escola. A informação sobre o acesso é obtida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) por meio do Censo Demográfico e da Pesquisa de Amostra de Domicílios (Pnad). Esses dados não nos fornecem dados individualizados, mas o Censo Escolar da Educação Básica que acontece desde 2007, torna o aluno uma unidade de coleta e registro de dados. Sabemos que o monitoramento da aprendizagem é muito mais complexo, mas o Censo Escolar dessas duas escolas nos deu indícios de quais perguntas eram necessárias para a reflexão na Roda de Diálogo, a apresentação foi individual por escola, aqui apresento a somatória das duas escolas.

Então, vejamos abaixo o que o Gráfico 01 nos diz:

Gráfico 01: Matrículas na “Escola A” e “Escola B”



Fonte: QEdU - Censo Escolar de 2011 a 2017 (elaborada pela pesquisadora)

Na visão de tendência linear de matrícula, percebe-se que há mais alunos matriculados no 1º ano em 2011 e uma queda acentuada no mesmo ano/série em 2017, assim como nos anos ímpares dos anos/séries em que são avaliados pelo Saeb. Sendo assim, surgem-nos os primeiros questionamentos voltados à gestão no que diz respeito à organização do trabalho escolar:

- Como é o processo de acompanhamento da aprendizagem dos alunos em nível de progressão e dentro do ciclo de alfabetização?
- Como está o índice de aprovação/reprovação dos alunos de 2011 e em qual ano/série há o maior número de retidos? Lembrando que esses alunos hoje (2018) estão no 8º ano do Ensino Fundamental II.
- Como a escola se organiza para receber a matrícula dos alunos? É de acordo com a demanda do sistema informatizado da secretaria?<sup>78</sup>
- Se o aluno que já é da escola “A” ou “B” não consegue se matricular no período determinado pelo sistema, vai para escola “C” ou “Z” de outra DDZ ou não? Como fica sua história de vida escolar?
  - É apenas documento protocolar de transferência?

<sup>78</sup> Na fonte QEdU, a resposta dos 288 diretores para a escola/dinâmica escolar/organização (questão 37): a admissão dos alunos é 30% pelo local de moradia, 42% por ordem de chegada e 28% por outro critério.

- Quem o monitora já que ele é da secretaria, e não apenas da escola “A” ou “B”, e matriculou-se na “J” onde tinha vaga?

Segundo Libâneo (s. d., p. 169), a função do processo organizacional é a organização propriamente dita. Aqui levantamos questões que necessitam de previsão e racionalização do uso de recursos humanos, materiais, físicos, financeiros e principalmente da efetividade dos processos de ensino e aprendizagem. A organização desses meios e seu uso eficaz são condições indispensáveis para o funcionamento da escola, mas não podemos pensar no aluno matriculado em 2011 apenas como um número que se move no sistema como se a pessoa fosse um número. O trabalho escolar deve ser em função das especificidades e dos objetivos educacionais, devendo as escalas, estatísticas se voltarem para representação qualitativa e não apenas quantitativa, tal como predomina nas interpretações e análises dos dados da avaliação pelas próprias Secretarias de Educação no Amazonas e em todo o Brasil.

Essa reflexão conduz a juízos estáticos não somente do sistema educacional, mas se enraíza nas concepções dos professores, pondo à revelia, a análise sobre o próprio processo pedagógico. Segundo a manifestação da Professora L5 da Escola B as avaliações externas a fizeram trabalhar mais para alcançar resultados e diz: *“Não só eu, mas toda a escola se orgulha ao estampar a nota 7,4 do resultado do Ideb”*.

Nota-se que a referência da professora<sup>79</sup> de avaliação externa é resultado e consiste no Ideb e continua dizendo. *“Em ano de Ideb trabalhamos muito e intensamente, inclusive aos sábados com os alunos, até acho injusto e cansativo, mas no meio do ano já terminamos o conteúdo do Ideb. Em ano de Ideb, ligamos para todas as famílias, para saber porque o aluno falta, mostramos a importância da presença dele”*.

Sendo assim pelo relato da professora L5, que fazia menção principalmente ao ano de 2013 e 2015, a prática de ligações em função dos resultados, trouxe uma rotina institucionalizada, um hábito instituído até hoje, aproximando os alunos e família da escola, pois não somente ligar para “cobrar” presença em função dos resultados almejados, mas entender o contexto da ausência e envolvimento orientativo com as circunstâncias relatadas. Na Escola A, também tivemos relatos de fazer ligações às famílias, mas a conotação dada, era como uma exigência e burocracia a ser cumprida.

É preciso prestar atenção nos textos e entendê-los dentro das circunstâncias do contexto em que foram produzidos, mas também é preciso ver os rastros e pistas que

---

<sup>79</sup> Em outro momento, retomaremos esse mesmo discurso da professora L5, no que diz respeito a questão conceitual da avaliação educacional externa.

deixam nas mentalidades, que permanecem como dispositivos das ações individuais e coletivas. (SACRISTÁN, 2005, p. 103)

Transformados em *habitus*, a concepção predominantemente estatística irá engendrar modos de ação e de produção dos próprios dados, confirmado pelos esforços individuais, os agenciamentos e o uso do tempo no espaço escolar, como salienta a professora acima citada. Assim reguladas, as ações pedagógicas se adjetivam numa perspectiva mecânica, com autonomia, fazendo com que os próprios professores percam a consciência do poder que têm de coordenar e dirigir o processo pedagógico, o ensino e a aprendizagem (SACRISTÁN, 2005, p. 143).

Após esta seção, centrada nos dados documentais, retrataremos na última sessão deste estudo as inquietações e respostas dos professores na Roda de Diálogo, as quais tratam dessas hipóteses por nós levantadas até o momento. Salientamos de antemão a provisoriedade dos dados levantados, o que exigiria maior tempo para encontros sistemáticos, para um estudo longitudinal que resultaria em nível diferenciado de detalhamento. Necessitaria ainda o envolvimento de outros públicos que até então, aqui, não estão contemplados. Também, se precisa de uma equipe envolvida na pesquisa, mas se no futuro pudermos ter a mesma DDZ para análise das escolas atendidas saberíamos como os dados quantitativos podem auxiliar com dados qualitativos. Como diz Soares (2016) uma escola precisa ser vista pelo aprendizado dos seus alunos e, também pelas suas condições de funcionamento, ou seja, de resultado e de contexto (infraestrutura, relação com seus profissionais, projeto político pedagógico e outro conjunto de indicadores).

### **3.3 Organização do Trabalho Escolar e as Dimensões da Aprendizagem**

*A ideia de organização escolar é uma matriz teórica que visa orientar a sua avaliação. Ela indica processos que devem ser estudados para qualquer intervenção na escola, consequência natural de um processo de avaliação.*  
(SOARES, 2003, p. 67)

Ao olharmos para a “Escola A” na aba Evolução (QEdu), percebemos em condições ideais de projeção que a turma de alunos que entrou no 1º ano em 2011 (47 alunos) consecutivamente faria o ANA/2013 (45 alunos) e possivelmente teria que ser a mesma que fez a Prova Brasil/2015 (56 alunos), sendo que hoje em 2018 estes alunos estão no 8º ano do

Ensino Fundamental. Não temos como saber se esses alunos são os mesmos, mas a escola tem acesso pelo portal do Inep a esses dados. Sendo assim, apresenta a seguinte evolução de aprendizado da escola. Mas podemos ver a seguir:

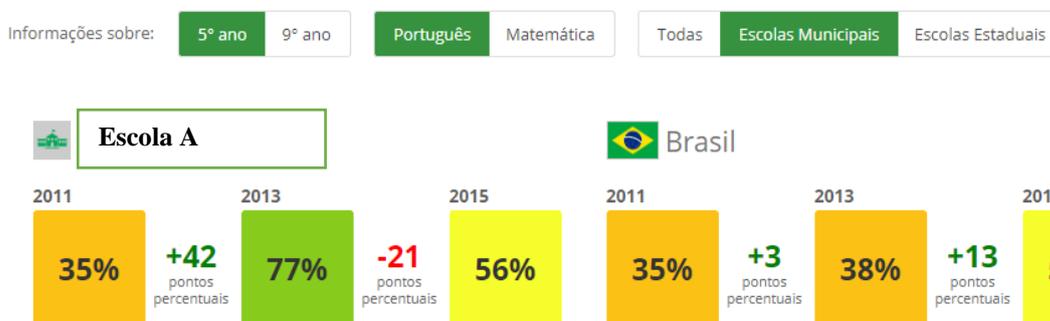
**Figura 07: Evolução do aprendizado “Escola A”**

### Evolução do aprendizado na escola

Imprimir

Podemos verificar se os resultados melhoraram ao longo dos anos. Para cada competência e etapa escolar, observe o crescimento de 2013 para 2015

! Saiba como usar a página de evolução do aprendizado



Fonte QEdu Aba Evolução - “Escola A”

Levantamos alguns questionamentos apenas para a turma do 1º ano de 2011:

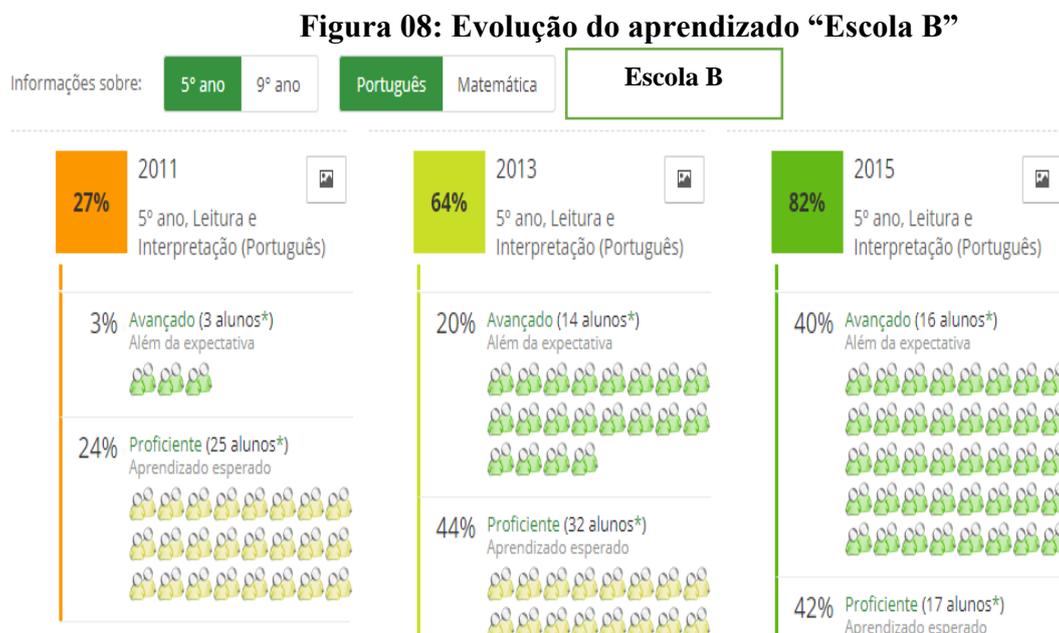
- Qual foi a avaliação diagnóstica?
- A turma foi a mesma no percurso do Saeb nos 3º e 5º anos? Consecutivamente nos anos de 2013 e 2015.
- Como é o acompanhamento do processo de desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, qual é o percurso histórico de escolarização para além da aprovação/reprovação?
- Como é o processo de transição do 1º ciclo de alfabetização para o 2º ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Ao olhar para a mesma aba Evolução (QEdu) para a “Escola B”, vemos que na aparência houve experiências de sucesso e de desenvolvimento da aprendizagem nos resultados de progressão da aprendizagem. Vemos que são duas escolas pertencentes à mesma DDZ da secretaria com resultados distintos de evolução de aprendizado. Como disse Castro (2014), são tortuosos os caminhos da educação, não tem comparação, cada escola tem a sua identidade e realidade.

Passamos por uma frequência de reformas educacionais que possivelmente influenciam os resultados da eficácia escolar. Fato é que sem envolvimento das pessoas e do

Estado, as mudanças são sempre recomeço ou retrabalho, sem a mínima articulação entre si, com agendas, ritmos e estratégias diferentes, sem objetivos claramente definidos e fora da perspectiva sistêmica e orgânica.

Vejamos a Figura 08 da evolução da “Escola B”



Fonte QEdU – Aba Evolução - Escola B

Ainda desconhecemos o dia a dia dessas escolas, mas sabemos que em nome da avaliação formativa são justificadas práticas dispersas e também arbitrarias, que formam muito pouco e com as quais os alunos e professores não aprendem nada. Porém, servem a fins que vão além dos propósitos tanto de quem as exerce como de quem as sofre (MÉNDEZ, 2002, p. 18). Mais uma vez apontamos para a situação da necessidade de acompanhamento e monitoramento do processo de desenvolvimento da aprendizagem entre estado e município. O que fica em evidência nas Figuras 7 e 8 sobre a evolução do aprendizado é a questão a saber:

- Em que momento acontecem estudos em serviço e que sejam formativos?
- Existe tempo de reflexão e análise dos resultados na própria escola?
- Nas reuniões em nível de gestão, há a participação do professor ou coordenador para manifestação do resultado de suas reflexões?<sup>80</sup>
- A escola está organizada para funcionar “cada um por si”, estimulando o isolamento, a solidão e a falta de comunicação, ou estimula o trabalho coletivo, solidário, negociado e compartilhado?

<sup>80</sup> No questionário dos professores, a pergunta de nº 68 fala da frequência de participações nas decisões relacionadas com seu trabalho, para a qual 89% dos Professores de Manaus respondem que frequentemente, sempre ou quase sempre. (QEdU: 5º ano de 2015 sobre a percepções/interações humanas/com professores)

- O cotidiano reflete os modos de pensar e agir que se desenvolvem entre professores, alunos, famílias e funcionários e a expressão das práticas grupais que afetam o trabalho na sala de aula?

Parece claro, portanto que a presença ou ausência de certas características organizacionais das escolas – tais como o estilo de direção, o grau de responsabilidade dos seus profissionais, a liderança organizacional compartilhada, a participação coletiva, o currículo, a estabilidade profissional, o nível de preparo profissional dos professores etc. – são determinantes para eficácia e para o nível de aproveitamento dos alunos (LIBÂNEO, s. d., p. 33).

Como De Sordi e Lüdke (2009, p. 155) dizem: “evidentemente, resultados obtidos pelos alunos em exames não podem ser tomados como indicadores absolutos da saúde de uma instituição escolar. Menos ainda devem ser tomados isoladamente como retrato fiel e autoexplicativo da realidade da escola”.

Sendo assim, vemos que a cultura organizacional, que também pode ser chamada de cultura escolar, é um fator de relevância para as práticas de gestão da organização do trabalho escolar, assim como a gestão da prática pedagógica da sala de aula. É importante entendermos a escola como lugar de construção e reconstrução da cultura, da cultura social, da cultura das mídias, da cultura dos alunos e da própria escola. Outros indicadores precisam ser acionados para despertar a atenção da comunidade escolar e dos administradores do sistema, desafiando-os a leituras integradoras.

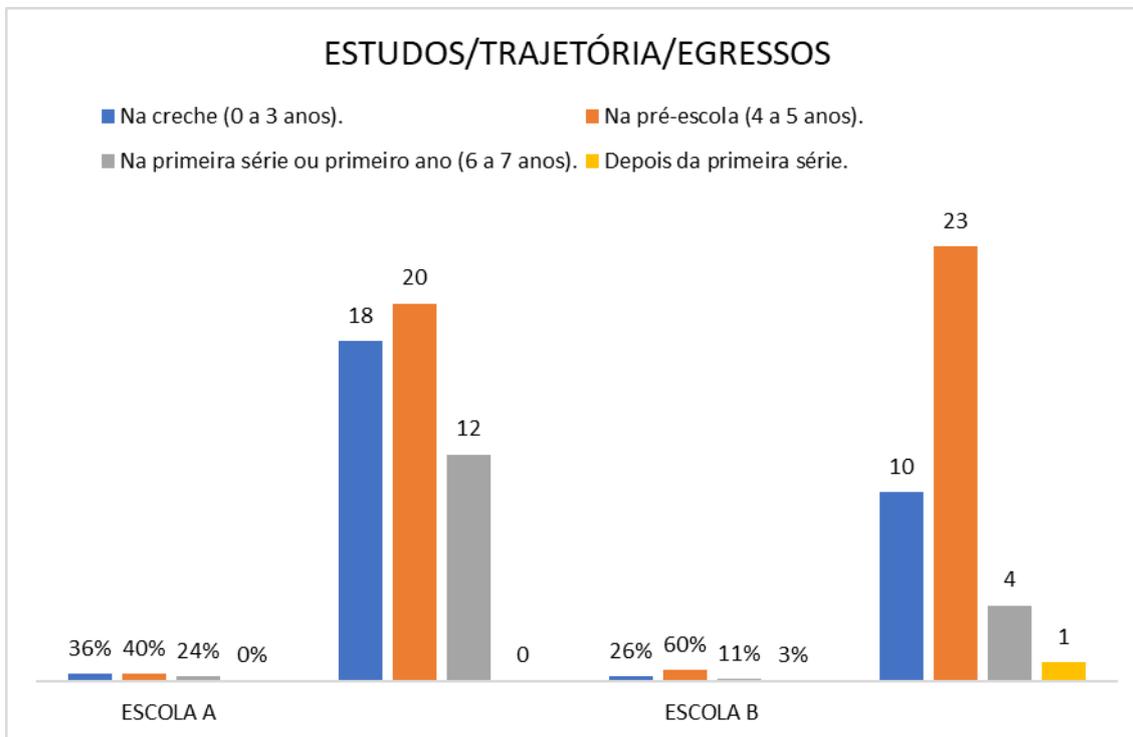
Na aba Pessoas (QEdu), indicador avaliando **estudos**, pelos critérios da **trajetória** (egressos, reprovação e evasão), vemos que a turma do 5º ano de 2015 é pertencente do Sistema desde a Educação Infantil e que há distorção de idade/série. Será que a turma do 1º ano de 2011 é a mesma que chegou a responder o questionário do 5º ano em 2015?

O interesse pela avaliação, em um sentido geral empobrecedor, vê-se limitado aos resultados que os estudantes obtêm. Na prática, a atenção se centra e se limita às qualificações, as quais se materializam os resultados e dão por fechado e concluído um processo que deve permanecer aberto, inacabado. Esses são os elementos básicos dos quais se extraem conclusões que afetam as decisões políticas, burocráticas e administrativas, superando o próprio alcance das *qualificações* (MÉNDEZ, 2011, p. 237).

Não podemos tomar os números como segurança absoluta das informações, o que estamos fazendo é uma leitura exploratória dos dados, aumentando a propensão das descobertas; tudo que é dito pode ser submetido à análise em campo. Os dados dos estudos/trajetória/egressos nos mostram, tanto na “Escola A” como na “Escola B”, a necessidade de comunicação no processo de transição de uma etapa de escolaridade para

outra. Fato é que em torno de 60% alunos do 5º ano de 2015 são alunos da Rede, como vemos no gráfico 02.

**Gráfico 02: Estudos/Trajatória/Egressos**

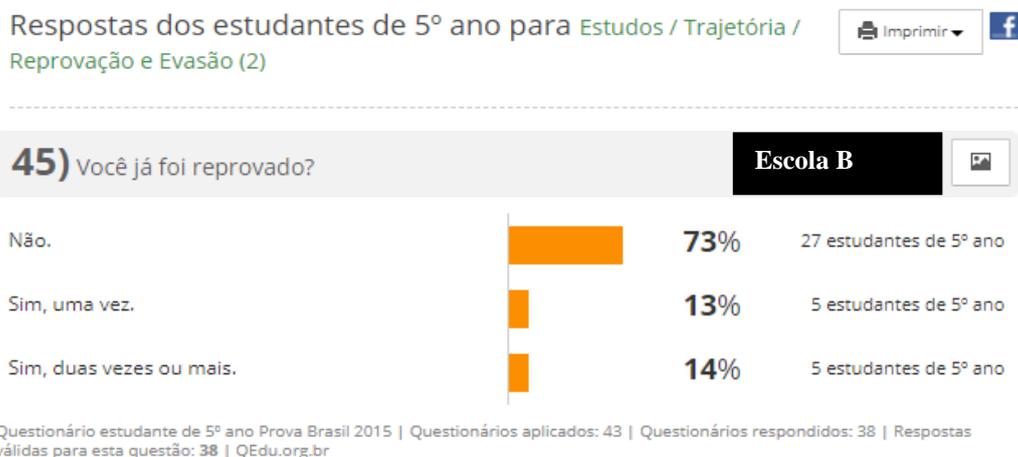


Fonte QEdu \_ Aba Pessoas - Estudos/trajetória/egressos (elaborado pela pesquisadora)

Mudanças não ocorrem por decreto e menos ainda sem o envolvimento dos atores, mas a discussão sobre os resultados precisa estar presente no cotidiano. Sabemos que imprevisibilidades acontecem, mas não necessariamente estão vinculadas ao projeto político da escola.

O estudo provoca mudanças e o modo de percepção dos acontecimentos. Como vimos, a turma de 2011 tem um histórico de Educação Infantil na Rede Municipal e mesmo assim vemos no gráfico 03 que há distorção de idade/série. Estudar os índices ativamente nos processos que envolvem vidas escolares e a vida da escola é se sentir parte do processo, é comprometer-se com as medidas de qualificação que cada um institui em um ambiente orgânico, em um processo de autoavaliação. Vemos abaixo nas Figuras 09 e 10 que 29% de alunos da “Escola A” e 27% de alunos da “Escola B” em algum momento da trajetória escolar passaram por reprovação.

**Figura 09: Estudos/Trajatória/Reprovação e Evasão “Escola A”**



Fonte: 3: QEdu Aba Pessoas – “Escola B”

Então,

A função educativa da escola, portanto imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, oferece uma contribuição complicada mas específica: utilizar também o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender, para além das experiências do *status quo* real – assumido como natural pela ideologia dominante –, o verdadeiro sentido das influências de socialização dos mecanismos explicitados ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização pelas novas gerações. (SACRSITÁN; GÓMEZ, 1998, p. 22)

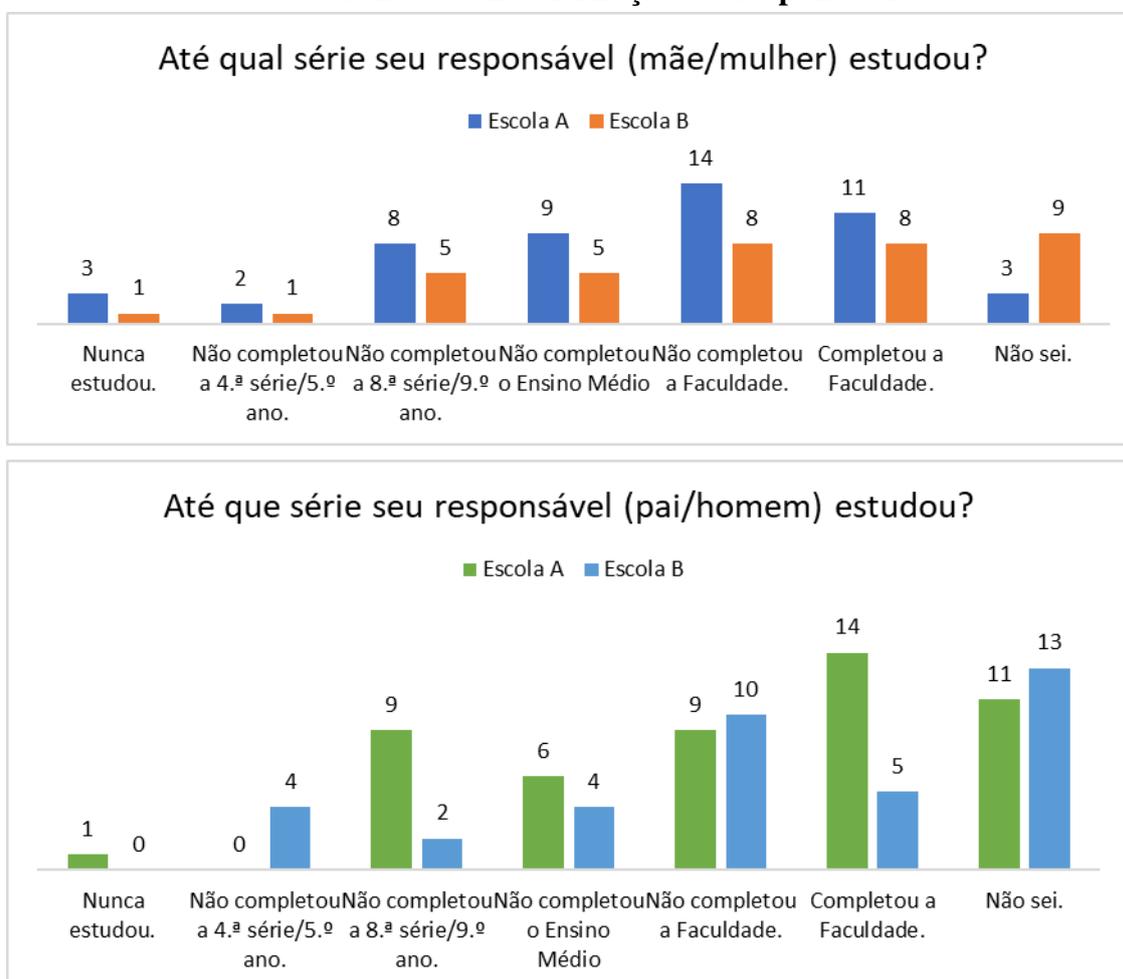
O lugar da aprendizagem é do aluno e da comunidade que estão imbricados com o fator gestão, planejamento e resultados, como vimos na relação entre matrícula e trajetória dos egressos, em que a proficiência específica que se espera para os alunos não está acontecendo, ou seja, não se está aprendendo o que se tem que aprender na idade certa e no tempo certo, pelos padrões de desempenho considerados pela QEdu, proficiente e avançado.

### 3.4. Caracterização Socioeconômica e Cultural das Famílias

*A avaliação deve servir ao conhecimento de suas necessidades em vez de ser uma corrida de obstáculos para se superar ou elemento de hierarquização e exclusão desse serviço. (SACRISTÁN, 1998, p. 299)*

Fato é que não há como fazer um trabalho na escola somente pelas médias. Nosso entendimento é que a avaliação da escola é a preparação de um projeto de melhoria do plano de desenvolvimento. Podemos começar analisando o perfil sociocultural das famílias responsáveis pelo 5º ano de 2015, iniciamos pela formação dos pais.

**Gráfico 03: Escolarização dos responsáveis**

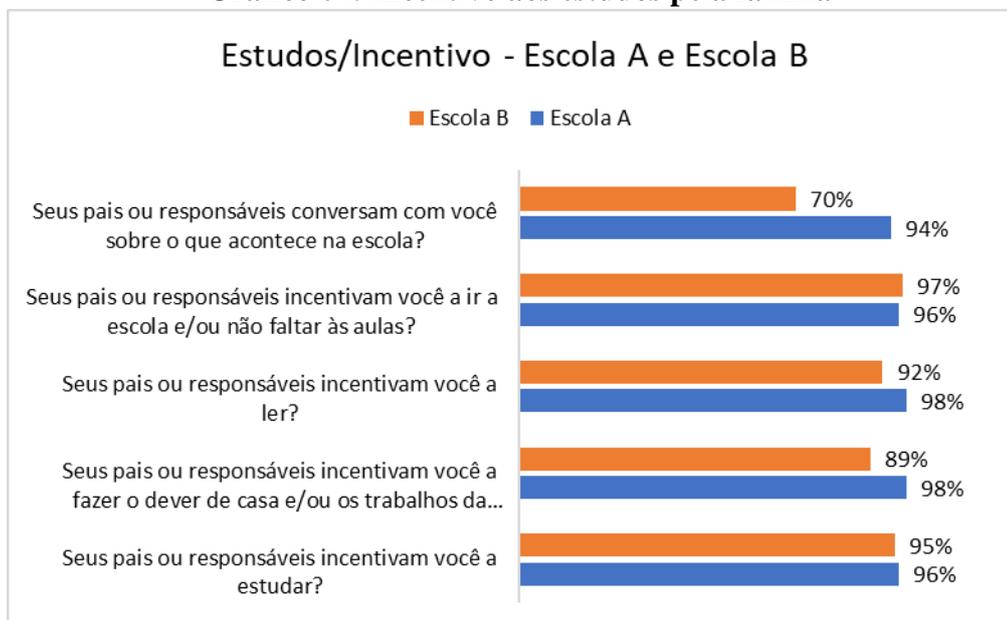


Fonte: QEdu – Aba Pessoas – Perfil - Nível Sociocultural das famílias da Escola A e B

Vemos a mesma quantidade de 19 dos responsáveis pelos alunos do 5º ano de 2015 tanto na “Escola A” como na “Escola B” que têm nível superior. Então, como explicar os fatores que diferenciam os resultados de proficiência? Será que estes acompanham os alunos

nas atividades escolares? Do ponto de vista dos alunos, quanto aos estudos/incentivo, eles se sentem estimulados pelas suas famílias a fazer suas atividades?

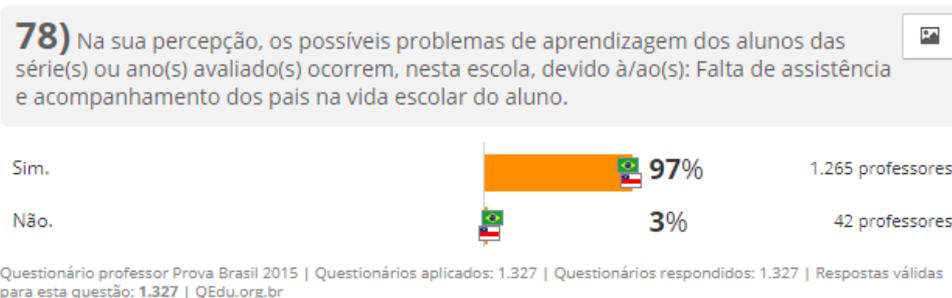
**Gráfico 04: Incentivo aos estudos pela família**



Fonte QEDu – Aba Pessoas - Estudos/ Incentivo - Escolas A e B

O ponto de vista dos professores do município, do 5º ano de 2015<sup>81</sup> em Manaus é diferente dessa informação, já que 97% dos professores do 5º ano de 2015 da Rede Municipal dizem que falta assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno:

**Figura 10: Percepção dos problemas de aprendizagem do Município (1)**



Fonte: QEDu: Aba Pessoas - escola/problema /aprendizado dos alunos - Manaus

Sabemos que o nível socioeconômico não é o único fator que reflete o aprendizado. No boletim de desempenho, o da “Escola A” é Médio Alto (NSE = 5,25) e o da “Escola B” é Médio (NSE = 5,22). Se levarmos em conta o NSE, os resultados de aprendizado adequados para a “Escola A” deveriam ser mais elevados, levando em consideração os bens materiais,

<sup>81</sup> Dado do Questionário Contextual dos professores. Não temos acesso por escola, mas os diretores têm acesso a essa informação.

equipamentos de comunicação, de uso doméstico e o número de dependência na casa e empregada doméstica.

A inquietação que nos ficou foi quanto à forma de acompanhamento em casa dos estudos com a quantidade de pessoas morando/vivendo no mesmo local. Qual(is) atitude(s) a escola pode desenvolver em relação à educação das crianças pelos pais?

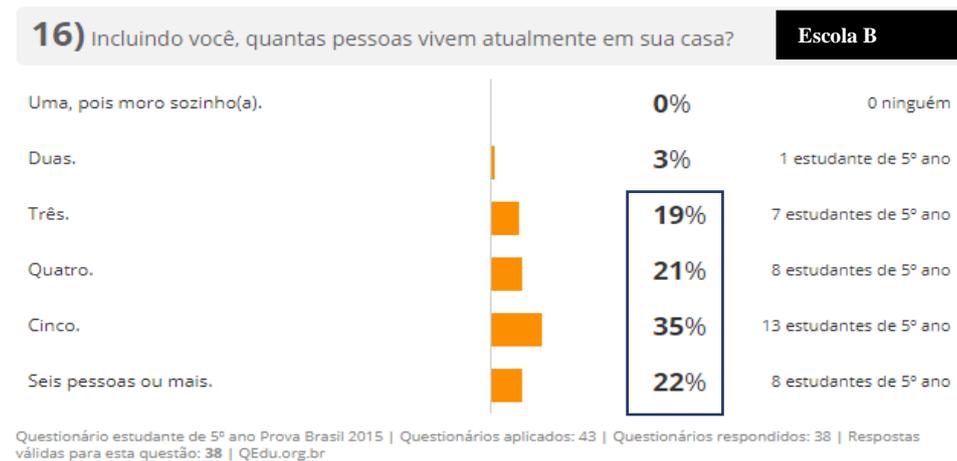
O ambiente doméstico está ligado à participação dos pais na educação dos filhos, como incentivo para estudo, presença do “dever de casa”, assim como a presença dos responsáveis/pais na escola e nas decisões na escola. São três atitudes que ao nosso ver auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem do aluno sem extinguir o senso de profissionalismo da comunidade escolar e o que é necessário para o bom funcionamento da escola. Sendo assim, é importante saber quantas pessoas vivem juntas na mesma casa e estabelecer orientação para os estudos de acordo com cada etapa da educação básica e do desenvolvimento de cada um.

**Figura 11: Perfil Sociocultural/Moradia “Escola A”**



Fonte QEdu: *Aba Pessoas - Perfil Sociocultural/ Social - Escola A*

**Figura 12: Perfil Sociocultural/Moradia “Escola B”**



Fonte QEdu: *Aba Pessoas - Perfil / Sociocultural / Social - Escola B*

As pessoas aprendem com a organização, mas a organização também pode aprender com as pessoas. A prática de organização e gestão da escola exerce uma influência significativa na formação e na aprendizagem de professores e alunos. O contexto da escola constitui-se como ambiente educativo, lugar de práticas educativas e de aprendizagem (LIBÂNEO, s. d., p. 265) e nos faz refletir sobre a proposta que a escola desenvolve para o acompanhamento e a orientação às famílias.

O sentido seria de desenvolvimento cultural da comunidade considerando a prática de ensino e aprendizagem pautada em determinado contexto de cultura, de relações e de conhecimento, dentro de uma estrutura que é formalizada e compartilha significações e culturas; é o cuidado para superar algumas culturas arraigadas na tradição escolar da quantidade versus qualidade. O *PressKit Saeb/2017* relata sobre a proficiência de leitura no 5º ano na relação com o nível socioeconômico:

Do ponto de vista das diferenças de aprendizagem entre estudantes de nível socioeconômico mais baixo e mais alto, o estado do Ceará é o que apresenta a menor diferença, ao passo que o estado do Amazonas apresenta a maior diferença de aprendizagem (INEP, 2018, p. 5).

O mundo real não é um contexto fixo. Não é apenas nem principalmente o universo físico. A família, escola e sociedade corroboram para os fatores de desempenho e de história de educação do aluno e também se pautam na estrutura de sociedade que se tem, no caso da nossa realidade Amazônica, em que ficam latentes as desigualdades históricas. Existem múltiplas realidades, assim como múltiplas formas de viver e dar sentido à vida, desde as peculiaridades espaciais e temporais que rodeiam a vida de cada indivíduo e cada grupo (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 59).

### **3.5 Espaço da Cultura e o Lugar do Aprendizado**

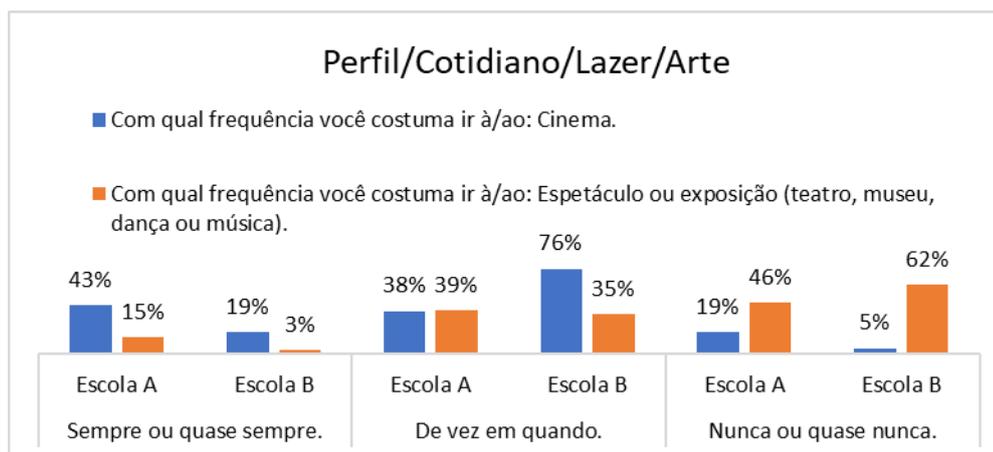
*Deve-se levar em conta que a avaliação não incorpora apenas os objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola. (FREITAS, 2014, p. 14)*

A cultura é um conjunto de conhecimentos, valores, crenças, arte, moral, costumes e modo de agir e de comportar adquirido pelos seres humanos enquanto membros de uma

sociedade e de uma comunidade, o que caracteriza o modo de agir das pessoas (LIBÂNEO, s. d., p. 276).

Sendo assim, vejamos o que as escolas “A” e “B” dizem, por meio dos questionários contextuais, como está seu cotidiano relacionado à cultura e ao lazer.

**Gráfico 04: Perfil/Cotidiano/Lazer/Arte**



Fonte QEDu: Aba Pessoas - Perfil / Cotidiano / Lazer e Arte - Escolas A e B

Há outros fatores condicionantes ao desempenho dos alunos, e Soares (2003) diz que um modelo de avaliação de escolas pode mostrar que há fatores internos e externos que corroboram para o desempenho, como:

**Contexto social** (idade, sexo, raça ou cor, composição social do conjunto de alunos, tamanho da escola, tamanho das turmas, localização das escolas). **Segurança, Infraestrutura** (instalações físicas, recursos didáticos, restrições administrativas, processos internos da escola). **Cultura Escolar** (liderança, objetivos, consenso e coesão, concentração no processo ensino-aprendizagem, comunidade profissional, disciplina, direitos e deveres dos alunos, parceria família-escola, envolvendo os pais). **Professores** (habilidades acadêmicas, área de especialização, experiência do professor, desenvolvimento profissional, satisfação com o trabalho e comprometimento). **Sala de aula** (oportunidade de aprender e conteúdo curricular, expectativas, monitoramento do progresso dos alunos, uso dos deveres de casa) (SOARES, 2003, p. 68-76).

Toda escola está inserida em um contexto social, sobre o qual ela não tem controle, mas que influencia nos espaços escolares e conseqüentemente no processo de ensino e de aprendizagem; o entorno cria oportunidades e também restrições. Compreender a escola é também compreender a realidade geográfica a que ela pertence. Professores da Rede apresentam como possíveis problemas de aprendizagem o meio social em que o aluno vive e o nível cultural dos pais.

**Figura 13: Percepção dos Problemas de Aprendizagem do Município (2)**



Gráfico 1: Fonte QEdu: Escola / Problemas / Aprendizado dos alunos - Município de Manaus

Ao considerarmos que as duas escolas ficam na Zona Sul da cidade, que os alunos têm suas residências alocadas próximo à escola e a cidade de Manaus tem história viva e espaços culturais gratuitos de visitação, pensamos: será que temos uma articulação entre a Secretaria de Educação e de Cultura para promover momentos de participação ativa na vida social da cidade? Há estímulo ao desbravamento desses espaços? Os professores têm experiência e vivência cultural que estimulem os alunos a visitarem espaços culturais? Pelos questionários, os professores são experientes, ou seja, 84% possuem mais de seis anos de experiência na profissão e 62% têm experiência no 5º ano. Quais são os estímulos à comunidade<sup>82</sup> para estar presente nos espaços que contam nossa história e a sua relação com o desenvolvimento da cultura, da arte e do lazer.



Gráfico 2: Fonte: QEdu - Perfil/Trabalho / Experiência - Manaus

<sup>82</sup> Na questão 53) sobre a promoção de eventos à comunidade, a resposta dos diretores para o item “Escola/Dinâmica escolar/Comunidade Externa” foi que 4% nunca, 54% algumas vezes, 29% frequentemente e 13 % sempre ou quase sempre promovem eventos à comunidade. Na 54) quanto à utilização dos espaços para eventos, as respostas são diferentes: 27% nunca, 43% nunca, 19% frequentemente e 11% sempre ou quase sempre.

### 3.6 A Leitura e o Lugar da Aprendizagem

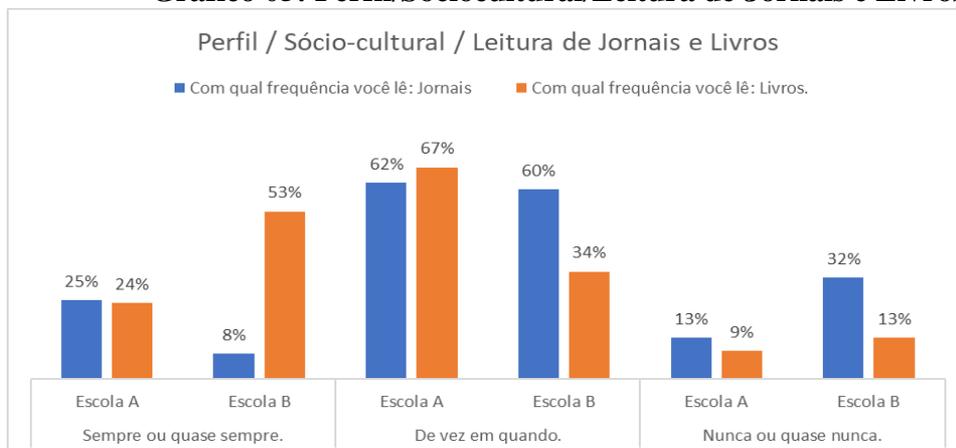
*O desenvolvimento do homem ao longo da evolução histórica e de seu crescimento individual é um desenvolvimento condicionado pela cultura, pelas interações sociais e materiais com o mundo físico, simbólico, das ideias e dos afetos.*  
(SACRISTÁN, 1988, p. 69)

É importante entender os instrumentais da avaliação externa, como por exemplo, saber que a interpretação da escala tem o intuito de descrever o que os alunos sabem e são capazes de fazer em determinados níveis da escala. Por isso os itens têm que ser testados passando por um pré-teste, justamente para identificar quais itens são fáceis e difíceis e entender como cada população se comporta neles, pois para cada um existe um significado muito diferente.

A proficiência é uma variável latente, não tem uma origem nem uma unidade de medida absoluta, elas são arbitradas, o que justifica a análise para cada população da reação diante dela. Klein (2013, p. 113) aponta que a proficiência deveria mostrar um “ganho esperado” de uma série para outra, o que deveria ser definido em função dos níveis adequados, e não em relação à média de proficiência nas séries.

A educação é uma atividade de trabalho intencional, por exemplo, escrever para alguém, contar histórias, produzir um jornal, um cartaz e tantas outras possibilidades em que a escrita passa a ter função social, assim fizemos a escolha de olhar para os dados sobre a leitura de jornais e livros para levantamento das hipóteses.

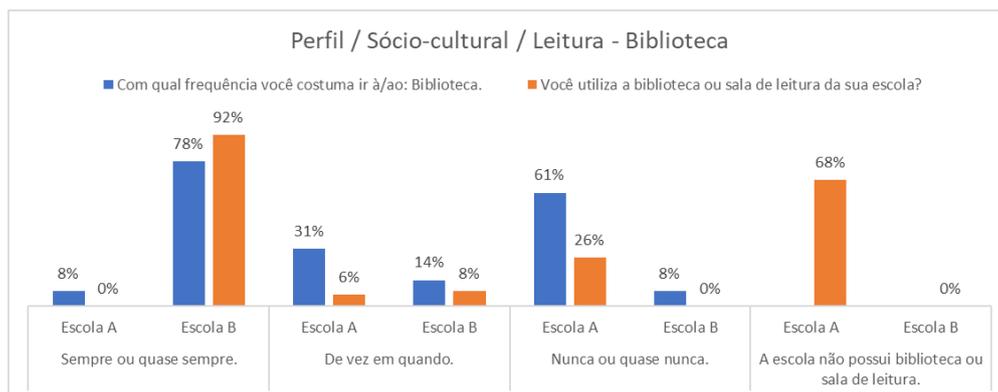
**Gráfico 05: Perfil/Sociocultural/Leitura de Jornais e Livros**



Fonte QEdU: Aba Pessoas - Perfil / Sociocultural / Leitura - Escola A e B

A biblioteca é um fator que pode influir na qualidade de uma escola, assim como o uso que se faz dela, a frequência e como ela pode agregar conhecimento e cultura à comunidade de aprendizagem. De acordo com o Censo, desde 2010, não há biblioteca na “Escola A”, então como produzir efeitos positivos no desempenho da leitura dos alunos?

**Gráfico 06: Perfil/Sociocultural/ Leitura - Biblioteca**



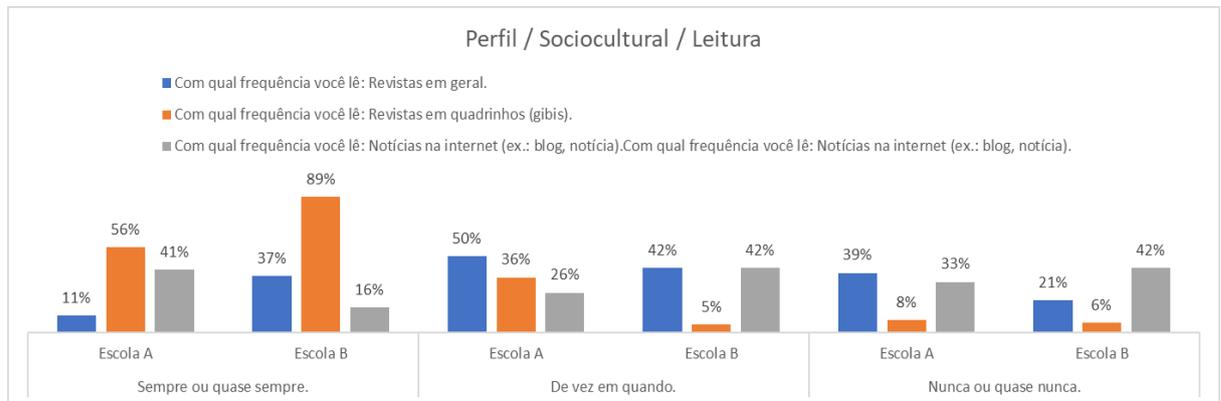
Fonte QEdu: Aba Pessoas - Perfil / Sociocultural / Leitura - Escolas A e B

No dia 5 de setembro comemora-se a elevação do Amazonas à categoria de província, e os jornais locais, como o Diário do Amazonas, fazem alusão a essa data. Há outros que têm parceria com escolas e fazem doação de jornais, um gênero textual a ser explorado na relação com o cotidiano. Em campo vimos que a no caso da “Escola A”, a pedagoga da tarde, fez parceria com a Secretaria de Cultura, em que trabalha com uma biblioteca itinerante, mas queixa-se que o trabalho é diferenciado do da manhã e da tarde. E na “Escola B” o estímulo à biblioteca é uma constante, como vimos na fala de duas professoras na Roda de Diálogo

*“hoje a biblioteca é mais viva, eles registram o gênero textuais que estão pegando. Hoje também fazem outras escolhas em sala de aula além do Gibi”. (P – 07 “Escola B”)*  
*“Eles gostam de ler, mas não há habito de leitura partindo das famílias, se eles leem é por que levam daqui da escola e porque estimulamos”. (P – 03 “Escola B”)*

Segundo a Matriz do Saeb, os alunos foram avaliados nos 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 e a frequência de resposta para esses descritores vemos apontados no gráfico 07.

**Gráfico 07: Perfil/Sociocultural/Leitura**



Fonte QEDu: *Aba Pessoas - Perfil / Sociocultural / Leitura - Escolas A e B*

A autoavaliação (Avaliação Institucional) pode ser um caminho para refletir sobre as informações e os resultados. Primeiramente, não sabíamos se esse processo fica marginalizado ou se faz parte das avaliações internas e externas da escola. A Escola B tem vários momentos de autoavaliação, mas ainda percebemos como uma categorização a ser trabalhada especificamente à leitura. Mas percebemos que pelo movimento das assembleias há o momento reflexivo sobre o processo de leitura. No entanto, na Roda de Diálogo nos foi falado que os resultados do Saeb, não fazem parte da discussão no cotidiano nos momentos formativos.

Se não faz parte do cotidiano, não adianta “treinar”, é tempo roubado na escola para o desenvolvimento das habilidades, já que os resultados sempre serão díspares entre a organização do trabalho pedagógico e a prática pedagógica. Como diz Ravitch (2011), a escola vai escamotear os resultados, treinando seus alunos para responder uma “prova”. E será que ela analisa o processo que reflete o contexto e que tem nos trazido muitos indícios de que fatores externos à escola afetam o desempenho dos alunos?

Essa incógnita ficou presente, pois tivemos afirmação que tiveram momentos de treinamento para obter resultados. Como a pesquisa não visa tal detalhamento, não sabemos se o resultado veio por meio do próprio trabalho que vem sendo desenvolvido com a escola de tempo integral e a educação integral ou se é a crença das professoras que o treino faz render bons resultados. Acreditamos que na “Escola B” por ser uma escola com um currículo ativo, tem uma proposta pedagógica que é creditada por todos, o resultado é alcançado, independentemente do que estão fazendo, até porque estão trabalhando com as crianças o dia inteiro sem interrupção. A “Escola A” alcançou resultados em 2011, as professoras creditam esse fato ao trabalho que foi realizado em conjunto no mesmo ano para as turmas que iriam

fazer a avaliação. Então, “tudo depende, evidentemente, do que se esconde sob as palavras.” Não cremos que a família matricule seu filho na escola para não aprender e acreditamos que professores queiram que seus alunos aprendam e queiram resultados para além da aprovação/reprovação.

Há vontade de conceber ótimas situações didáticas, mas como está a formação desses professores, se “organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos.”? (PERRENOUD, 2000, p. 24-25).

#### 4 RECEPÇÃO E IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE TRABALHO ESCOLAR

*“o que vi, sempre, é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo.  
(Guimarães Rosa, Grande sertão: veredas)*

Nesta seção apresentaremos as evidências do campo empírico com os dados das entrevistas individuais, as observações, o momento da Roda de Diálogo, sobre as implicações da Avaliação Educacional Externa na Organização do Trabalho Escolar e Reflexões sobre Prática Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a relação entre os resultados do desempenho e a avaliação da aprendizagem.

A constatação de que as implicações são presentes perpassam desde a compreensão do conceito da Avaliação Educacional até mesmo o conhecimento do Saeb e a relação com a Organização do Trabalho Pedagógico, assim como limites e possibilidades do processo de avaliação da aprendizagem e da Avaliação Educacional Externa. Foi possível observar e refletir sobre o processo formativo e a prática pedagógica da escola, em que nos trouxe evidências entre a diferença de uma escola de tempo integral e a escola de tempo parcial. Não há comparação nenhuma entre as duas escolas, mas esse fator tempo repercute como possíveis fatores que interferem diretamente na gestão, na prática pedagógica e na aprendizagem, em especial com alguns indícios da Língua Portuguesa, segundo o Boletim de Desempenho Inep.

**As duas escolas** definidas como o campo empírico principal estiveram disponíveis e abertas para o Grupo Foco configurado em “Roda de Diálogo”. Vimos que na escola que possui processo sistemático de formação continuada encontramos a sala completamente arrumada para o momento e pessoas solícitas recepcionando e dando valor a proposta fazendo convite para participação do Almoço Pedagógico. É um espaço-tempo em que todos os professores se reúnem às quarta-feira para almoçar e ter momentos formativos, de descontração e respeito. Cordialmente, fomos apresentadas, o senso de colaboração estava presente no ambiente e a responsabilidade diante dos acontecimentos, sem ninguém precisar chamar ninguém para o compromisso assumido e agendado.

A “Escola B” oportunizou o encontro no dia 31.10.2018. A biblioteca foi cedida como espaço para a “Roda de Diálogo”, as cadeiras organizadas de acordo com conversas anteriores em semicírculo de 10 cadeiras, para os participantes do Grupo Foco e as demais

Figura 14: Escola B: Organização para Roda de Diálogo



foi o pedido da Pedagoga para que todos os profissionais participassem de alguma forma como ouvintes.

Como já estava tudo arrumado, para a Roda de Diálogo, colocamos sobre cada cadeira um chocolate, um pincel e um adesivo. Para os da “Roda de Ouvintes”

apenas chocolate e aproveitamos a decoração do Halloween colocando sobre a mesa central mais

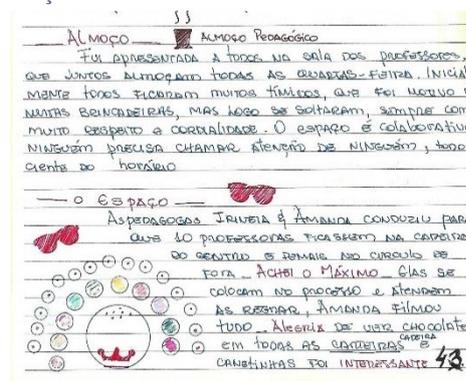


chocolates. O espaço ficou “decorado docemente” para a professora de inglês distribuir às crianças. O agrado das canetinhas e do chocolate foi um ponto

positivo e de descontração na chegada dos profissionais na sala. “Que linda!” “Quero a rosa”, “Quero a azul”, “Vou sentar onde está a cor rosa”, “Troca comigo”, até que uma perguntou: “Mas vamos poder ficar com as canetas?” Após momento de relaxamento, dizendo que poderiam ficar com as canetinhas, cada professora colocou etiqueta visível na roupa, com um número de 1 a 10 para que o registro da verbalização na dissertação ficasse P - 01 até P – 10 com complemento da “Escola A” e “Escola B” oportunizasse a escrita da dissertação.

No dia 14.11.2018 a “Escola A”, concedeu espaço dentro do planejamento mensal, para que houvesse a “Roda de Diálogo”, algumas professoras foram receptivas ao momento, outras nem tanto, mas somente em função da necessidade de preencher o planejamento para ser entregue ainda no mesmo dia. Percebemos que as professoras consideram essencial o

Figura 15 - Caderno de Campo - Registro do Almoço



momento de parada para diálogo formativo. Percebe-se que formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem, deveria ser a preocupação da abordagem central da maior parte dos programas e dos dispositivos de formação inicial e continuada de professores como diz Perrenoud (2001). A escola que consegue ter momentos formativos, mobiliza todos para o momento em que há um consenso e um propósito único, logo é uma mudança cultural e das condições da organização do trabalho pedagógico.

A sistematização e análise do material empírico envolveu processo de categorização das falas, diálogos e observações realizadas na escola e com os sujeitos, Gestores, Professoras e Crianças, ressaltando o quadro de categorização que segue:

#### Implicações da Avaliação Educacional Externa

- Categoria – Organização do Trabalho Pedagógico
- Categoria – Reflexões sobre a Prática Pedagógica

Cada categoria terá um tema a ser tratado, não necessariamente na mesma ordem apresentada abaixo, mas de acordo com o que apareceu na frequência de resposta.

- Tema - Manter a capacidade Crítica e em estado de atenção
- Tema - Domínio sobre os métodos empregados na avaliação externa
- Tema - Trabalhar fatos e dados da avaliação educacional como visão prospectiva de aprimoramento

Passamos então a tratar a sistematização conforme as categorias e temas acima indicados.

## **4.1 Categoria: Organização do Trabalho Pedagógico**

### **4.1.1 Tema: Manter a capacidade crítica e em estado de atenção**

Os aspectos relacionados a política de avaliação não estão dissociados das questões que envolvem a Organização do Trabalho Pedagógico. Gatti (2013) diz que quando se trata de avaliação que atinge pessoas em sua vida escolar, vida social, há cuidados imprescindíveis a tomar, que envolve questões éticas, conhecimento científico e técnico. Retrata que não se pode construir um processo com ligeireza e adesismo.

Por exemplo, na visita de apresentação à “Escola A”, enquanto aguardávamos a pedagoga para conversa inicial, a secretaria da escola estava organizando o material da ADE a ser entregue. Na oportunidade, perguntamos ao secretário, sobre a receptividade dos professores para a avaliação externa, sem especificar a qual nos referíamos. Pela presença do material em organização, a pergunta foi indutiva e tanto o secretário quanto a Pedagoga

responderam sobre o que estava posto. Claro, que pelo tempo de permanência em diálogo com a profissional, ela estendeu o assunto para outras avaliações.

**Secretário “Escola A”:** “os professores se queixam, porque o conteúdo não coincide. A prova pergunta coisas que eles ainda não trabalharam”.

**“Pedagoga Escola A”:** “As provas são nos moldes do Saeb, com a TRI. Eu não espero pelos resultados que a secretaria envia, pego o gabarito e faço um mapa para as professoras e oriento para os descritores (habilidades)”.

**Figura 16: Resultados da ADE – Pedagoga da “Escola A”**

Nº	ALUNO (A)	QUESTÕES																RESULTADO		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	A	E	C
		H2	H2	H6	H9	H5	H3	H6	H7	H4	H3	H7	H5	H3	H5	H4	H1			
22	Nicolas Junio Basto Correa	A	A	E	A	A	E	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	14	2	0
23	Rayka Gabriela dos Santos de Souza	A	A	A	A	A	E	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	15	1	0
24	Thielle Adrines de O. Albuquerque	A	A	A	A	A	E	A	C	A	A	A	A	A	A	E	A	13	2	1
25	Marcos Henrique Vieira de Oliveira	E	E	E	E	E	E	E	E	E	A	A	E	E	E	E	E	2	14	0
<b>TOTAL GERAL DE ACERTOS</b>		<b>21</b>	<b>22</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>18</b>	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>19</b>	<b>16</b>	<b>20</b>			
<b>TOTAL GERAL DE ERROS</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>22</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>3</b>			
<b>TOTAL GERAL DE CANCELADAS</b>		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>														

ACERTOS	265	ERROS	102	CANCEL	1	Total Lançadas	368	100,00%	Total Geral	368	100,00%
	72,01%		27,72%		0,27%						

Fonte: Elaborado pela Pedagoga da Escola A - quadro resumo da ADE

Pela aparência, ao nosso ver, a visão de avaliação educacional, com base nesses dois trechos de fala é acumulativa e visa resultados estatísticos. Importante dizer quando se olha apenas para os descritores, estou reduzindo o currículo, com direcionamento para o desempenho e deixando o processo de aprendizagem de fora. De acordo com a Figura 16, é um fato, que entendemos a intenção da Pedagoga de fazer com que haja agilidade e que as professoras utilizem o mapeamento feito por ela como diagnóstico para tomada de decisão, seja no planejamento ou no contexto de elaboração de atividades.

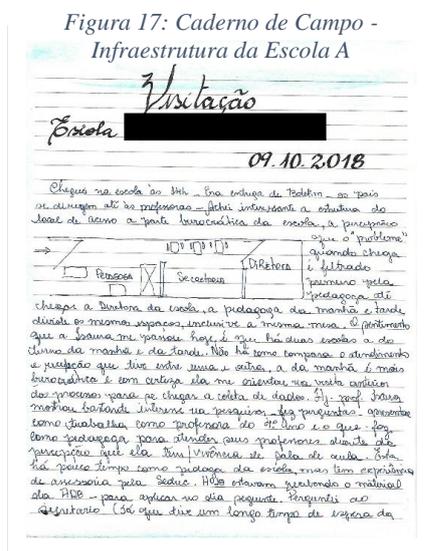
Entendemos que a descrição da Pedagoga, feito com entusiasmo e louvor, é pela busca de melhorias, até vemos o gigantesco trabalho de tabulação de dados com envolvimento de seus familiares para entregar em tempo e uma certa frustração pela ausência de valorização. A intencionalidade da ação pauta-se no fato de ser professora pela manhã em outra escola e faz uso desse instrumento no planejamento, então resolveu fazer de todas as 5 turmas da tarde, onde é pedagoga da “Escola A”.

No entanto, cabe uma reflexão sobre esse processo e vemos que:

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e racional, às vezes até frenética... (sic) Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos ação frustrados e sua circunstância o fazem responder à situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e

reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola. ((PLACCO et al., 2012, p. 47)

Muitas são as possibilidades, no primeiro momento, de se pensar o que a escola pode fazer com os dados dos exames para além do que é visível quando se está diante dos resultados e da cobrança<sup>83</sup> imediata pelo desempenho. Como diz Soares (2004) um dos fatores extraescolares que determinam o desempenho está na categoria da estrutura escolar como um dos elementos associados a eficácia escolar<sup>84</sup>. Foi quando *in loco* essa categoria nos chamou atenção no que diz respeito a infraestrutura física da sala de atendimento pedagógico, como vemos o registro da Figura 17 do caderno de campo.



A “Escola A”, funciona em prédio alugado, os alunos possuem NSE mais alto do que na “Escola B” que possui infraestrutura física superior, no sentido que foi projetada para ser escola, mas nem tanto, para ser escola de tempo integral. Sabemos muitas vezes que as condições desiguais de escolarização têm consequências na produção de resultados distintos, “deve ainda ser enfatizado que a pura e simples existência dos recursos escolares não é condição para que os recursos façam a diferença: faz-se necessário que eles sejam efetivamente usados de modo coerente no âmbito da escola”. (ALVEZ; FRANCO, 2008, p. 494-495), sendo assim, acreditamos que a liderança do diretor é uma característica associada a eficácia escolar. Entendemos, que a responsabilidade é de todos que estão envolvidos em busca da qualidade na educação.

<sup>83</sup> A performatividade facilita o papel de monitoramento do Estado e permite camuflar profundas interferências nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, numa espécie de “governando sem governo”, que mercantiliza o trabalho das instituições educativas transformando em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”, numa gestão “das aparências, marketing e promoção”. (BALL, apud CORRÊA, 2017, p. 45)

<sup>84</sup> Quando se fala em escola eficaz, o termo vem de Madaus a eficácia não é a relação entre o produto por uma unidade de investimento, mas sim a capacidade das escolas de produzirem efetivamente os resultados que a sociedade espera delas. Nesses termos, a palavra eficácia correspondia muito melhor à natureza do debate suscitado por Coleman, Jencks e todos os estudos avaliativos de programas compensatórios. A contribuição de Madaus foi de captar e de sistematizar os dados que estavam à disposição para determinar se as escolas estavam cumprindo seu papel de reduzir as diferenças e promover a igualdade. (MADAUS apud SOARES, BROOKE, 2013, p. 20).

Na infraestrutura da “Escola B” as duas pedagogas ficam na mesma sala com a diretora e cada uma em seu espaço/mesa o que facilita as interlocuções da organização do trabalho pedagógico. Quando fizemos as primeiras aproximações do diálogo sobre as avaliações externas na organização do trabalho pedagógico, vimos claramente a afinidade no momento da entrevista, as respostas eram complementadas, como podemos ver a seguir e dizem:

**Pedagoga PA “Escola B”** – “a avaliação externa já interferiu mais na nossa prática e no processo de mudança para a Educação Integral. Fomos nos adequando e buscando formação, parcerias e trocando informações. O MEC dá subsídios, orientações na plataforma, mas vamos no básico. Hoje temos uma outra visão sobre a avaliação, mas antes era periférica dos resultados”.

**Pedagoga PI “Escola B”** – “seria somente o cognitivo e passamos para outras dimensões de uma avaliação mais qualitativa”.

Sabemos que a rotina organizacional e administrativa é um importante meio de gestão. O cenário que as duas pedagogas apresentam, caracteriza a transição da jornada da oferta do ensino de tempo parcial para integral. Fato que ficou claro nos momentos de coleta de dados que a fase de transição de tempo parcial para tempo integral, que hoje tem um currículo de 30 horas de parte comum e 20 horas de parte diversificada que está fazendo a diferença nos momentos de encontros para estudo, na preparação dos momentos de tutoria com alunos e com professores, nas assembleias com comunidade e também reflete no resultado das avaliações externas. Não tem como comparar as duas escolas, cada uma a seu modo, com os recursos que possuem moldam a educação às necessidades e interesses, ambas buscam a organização do trabalho pedagógico em prol do desempenho e aprendizagem do aluno.

#### **4.1.2 Tema: Domínio sobre os métodos empregados na Avaliação Educacional Externa**

Nosso foco da pesquisa não é aprofundar sobre os métodos empregados na Avaliação Educacional Externa e tão pouco saber como elaboram os testes e/ou exames, mas quando olhamos para as implicações que as avaliações tem trazido para a organização do trabalho pedagógico, isso nos apontou a necessidade de olhar para o ponto de vista técnico de quem usa a Teoria Clássica de Testes e quem faz uso da Teorias de Resposta ao Item (TRI). Temos

que entender que as provas que o Inep faz uso todos os itens são calibrados numa escala e as estimativas das proficiências também. (KLEIN, 2013, p. 109).

Com a existência do Saeb no cotidiano na escola, nas visitas de campo, percebemos na frequência das respostas o uso de palavras próprias da “linguagem da avaliação externa” como por exemplo: descritores, distratores com mais frequência e uma noção do senso comum sobre competências e habilidades e uma associação direta ao termo Ideb para caracterizar os resultados da avaliações usadas pelo SINAEB. A frequência inexistente das respostas é que as avaliações em larga escala possuem uma ciência matemática e estatística por detrás, quem sabe esse é um ponto a ser revisto pelos programas de formação de professores tanto a inicial como continuada.

Ao mesmo tempo é complicado para o profissional da educação entender sobre muitas questões que se apresentam de maneira técnica. No cotidiano e no senso comum, acaba-se reduzindo à aparência o que se tem para saber sobre as possibilidades. No entanto, deveria ficar claro, o que diz a teoria e de como o teste/exame proficiência funciona, até mesmo para os profissionais aproveitarem melhor o instrumento para além dos resultados estatísticos e pelo menos entender como diagnóstico, ter um parâmetro para tomada de decisão e envolver grupos de interesse ou interessados que saibam reivindicar suas questões.

Ao retomarmos a questão técnica apontada pela pedagoga da “Escola B” o entendimento das professoras entrevistadas da mesma escola é que a avaliação externa olha apenas para o cognitivo das crianças, tanto a ADE como o SAEB.

**Professora R3 “Escola B”** – *“ADE e ANA é apenas para medir o intelectual. Me preparo e preparo meus alunos para elas, mas as acho excludente, não se leva em consideração o que nós trabalhamos. É mera competição”.*

Somente essa verbalização é possível pelo menos fazer umas 5 inferências tanto de nível conceitual, técnico e também pedagógico. Mas o nosso raciocínio será de ordem técnica-conceitual, pois ao colocar as duas avaliações no mesmo nível e patamar conceitual, nos mostra que o conceito e as diferenciações das duas não está claro. Consideramos o sentimento de rejeição que **Professora R3** aponta, frente ao seu trabalho que é na perspectiva da Educação Integral.

Percebemos questões técnicas e detalhes passam despercebidos, mas que fazem a diferença para que não implique no trabalho pedagógico. Por exemplo, quando se coloca numa escala, os níveis de dificuldades de um item significam que foram testados e apresentados em BIB. Sendo assim, podemos considerar resultados na escala de 0 a 500 que

se 5% dos alunos podem estar abaixo do básico, significa dizer que estou sinalizando que são os alunos público-alvo da educação especial, quer dizer que a avaliação deles como diagnóstico, pode ser inclusiva se apontar caminhos do currículo mínimo do que o aluno é capaz de fazer. Isso exige uma tomada de decisão diante de uma leitura técnica-conceitual e até mesmo pedagógica quando olhamos para a necessidade de cada um dentro de uma escala.

Quando se considera na mesma escala de 0 a 500 que 25% dos alunos estão no básico, quer dizer existem fatores externos que também são condicionantes para o trabalho desenvolvido, ou seja, temos em nossas escolas uma sociedade que ainda não prioriza a educação e sendo assim as desigualdades se tornam evidentes. Exige uma outra tomada de decisão, que não é reforço<sup>85</sup> como muitas vezes é colocado nos documentos oficiais ou em sites que trabalham com a avaliação em larga escala. Até mesmo no Documento Norteador do Bloco Pedagógico da proposta pedagógica da Semed/Manaus no item 5 coloca sob a responsabilidade da escola o Reforço Escolar. (2014, p. 20)

Continuando na escala de 0 a 500, ao colocar que 45% dos alunos estão em nível de proficiência adequado, quer dizer que estão aprendendo o que tem que aprender na idade certa e na série certa e o direito de aprendizado foi garantido. Ou seja, nas DCNEB (2013, p. 17) que fala dos princípios base, temos o primeiro que diz “I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola”. Continuando a reflexão, se considerarmos que 25% de alunos estão em nível avançado, também quer dizer que fatores externos influenciam nesses resultados, que pode ser a família, as oportunidades diferenciadas de aprendizado extraescolar e que se somam com a escola.

Sendo assim, vimos que a preocupação da pedagoga da “Escola A” mostrou-se de natureza técnica, para alcançar resultado, inclusive relatada como professora, que por de diversas vezes, faz simulado e gostaria que as professoras, sob sua coordenação, também fizessem, até porque foi a prática inicial da DAM, os simulados. A sua preocupação é tanta que comprou uma máquina para reprodução/cópia dos simulados para seus alunos se prepararem. Quando questionada como ela se organiza para esses momentos de avaliação respondeu que:

---

<sup>85</sup> A palavra Reforço e a intencionalidade pedagógica que se prega de “recuperar o aluno” em nível de conteúdo, desvirtua é desvirtuada em dois sentidos. O primeiro é que no entendimento da avaliação que trabalha com capacidades dos alunos, ou seja, habilidades diante de situações que exigem dele a mobilização de conhecimentos (saber-saber, saber-fazer e o saber-ser) isso não significa conteúdo. O segundo é a própria perspectiva e concepção que se tem de aluno e de escola, verbalizações de fraco e forte e não de desenvolvimento cognitivo. O reforço traz ainda outras questões das relações interpessoais e emocionais, ou seja, reforça a capacidade inferior e não de potencialidade.

**Pedagoga Escola A** - *“mando comunicado para os pais informando das avaliações. Peço aos professores para preparar os alunos para aprenderem a preencher o gabarito, pois não confio nos tutores (auxiliares das provas). Temos que garantir que estão marcando da maneira correta.”*

Em uma pesquisa longitudinal, teríamos tempo de acompanhamento sistemático dos processos que envolvem o objetivo da pesquisa e com isso entender o que está inferido numa verbalização como essa. Pois, não é natural a organização para um processo de avaliação externa somente dessa forma e também acreditamos que a pedagoga tem capacidade e potencialidade para pensar e refletir sobre esse processo com a intencionalidade de gestão pedagógica. Aqueles significados que tomamos como naturais constituem apenas a “aparência” das coisas. Temos que colocar essa aparência em dúvida, em questão para que possamos chegar à essência. (SILVA, 2007, p. 39)

Então, não podemos ser precipitados e achar que o discurso obtido em um curto espaço de tempo por meio das observações, entrevistas e a Roda de Diálogo são naturais e/ou que tal escola é assim ou de outra forma. O que temos aqui são descrições de trechos de falas para se refletir e dissertar. O que fizemos é buscar entender a intenção da “Pedagoga da Escola A”, o esforço que faz para alcançar resultados com base na experiência que possui em 4 horas de trabalho diário. Os seus saberes permitem fazer o que ela entende ser o melhor. A questão é que devemos olhar para quem cuida da formação das pedagogas para superar o espontaneísmo do entendimento de uma política educacional e que instigue nos profissionais, uma atitude crítica e de permanente investigação sobre a prática cotidiana. Ou seja, ela faz o melhor com o que ela tem de saberes, a sua base teórica permite fazer o que está ao seu alcance.

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente o seu trabalho. (IBERNÓM, 2000, p. 55).

As competências referem-se a conhecimentos, habilidades e atitudes obtidas nas situações de trabalho, no confronto de experiências, no contexto do exercício profissional. A competência profissional é a qualificação em ação, são formas de desempenho profissional em que a qualificação se torna eficiente e atualizada nas situações concretas de trabalho. (CANÁRIO, apud LIBÂNEO, s.d., p. 36)

Em 2017 a DAM fez a devolutiva dos resultados da ADE aos diretores e pedagogos, participamos como ouvinte e vimos na externalização que foi colocada sobre a questão técnica do preenchimento dos gabaritos. A orientação era para a validação do processo de avaliação, explicando como é o sistema de correção, como se faz a leitura dos dados, porque é

importante orientar os estudantes, qual o papel de cada um no processo e etc. Mas, não nos recordamos que essa questão técnica foi dita que interfere nos resultados, até porque estatisticamente ela apareceria como um dado e não como resultado que qualificasse o processo escolar e de avaliação, que é muito mais amplo.

Vejamos o ponto da orientação técnica abaixo que pode ter atribuído um determinado sentido de validação dos resultados:

**Figura 18: Slide de apresentação/ devolutiva ADE (1)**

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES PREENCHIMENTO DOS INSTRUMENTOS		ERROS QUE NÃO DEVEM ACONTECER	
Utilizar <b>SOMENTE</b> caneta esferográfica de <b>TINTA PRETA</b>	JAMAIS utilizar o corretivo	Preenchimento de mais de uma opção na mesma resposta	Respostas preenchidas com X
			
Preencher <b>COMPLETAMENTE</b> a alternativa marcada	JAMAIS rasurar o QR CODE	Cartão em branco de estudante presente	Estudante presente marcado como AUSENTE
			
<b>OBS. Está permanentemente proibida a tiragem de cópia das Folhas de Respostas, pois caso aconteça não será realizada a leitura.</b>			

Fonte: DAM devolutiva dos resultados da ADE

Ao longo de nossa pesquisa, vimos que o entendimento para detalhes técnicos das avaliações em larga escala, são variados e interferem na intencionalidade pedagógica de cada tomada de decisão. Sendo assim, pela verbalização das duas escolas, acreditamos ser pouco provável que a ADE usa a metodologia da TRI, faz pré-teste de item ou que tenha Blocos Incompletos Balanceados (BIB) capazes de avaliar a habilidade de cada um dos Itens aplicados dentro dos parâmetros esperados, existe uma equipe de estatístico trabalhando junto com os elaboradores de itens? Não sabemos!

Por isso é complicado externar que a ADE e Saeb fazem uso da TRI, o exame do Enem e Saeb é baseado na TRI com o modelo logístico de três parâmetros<sup>86</sup> (modelo 3LP), que permite que seja estimado o nível de aptidão (traço latente) do respondente a partir de uma relação que fornece a probabilidade de um indivíduo acertar um item em função de sua habilidade ( $\theta$ ), da dificuldade, da discriminação e da probabilidade ao acaso. O fato de fazer

<sup>86</sup> Esse modelo é conhecido como o modelo de Rasch. Esse modelo foi obtido por meio de algumas hipóteses de Rasch (1960), independentemente do desenvolvimento da TRI. (...) uma propriedade importante da TRI é que os parâmetros de dois itens obtidos de grupos diferentes de alunos testados são invariantes, exceto pela escolha da origem e escala. Outra propriedade importante é que os parâmetros de dificuldade dos itens e as proficiências estão na mesma escala. (KLEIN, 2013, p. 108).

avaliação em toda a Rede Municipal não significa dizer que é conceitualmente uma avaliação educacional em larga escala ou que foi constituída por um banco de itens<sup>87</sup> construídos segundo os critérios rígidos e bem estruturado da Teoria de Resposta ao Item, algo que precisa ser checado se há um setor de estatística trabalhando junto com a DAM elaborando a ADE.

O que entendemos das avaliações postas no formato de itens é que são formas estruturantes possíveis para que os estudantes expressem suas respostas, como por exemplo de múltipla escolha, certo ou errado, resposta fechada, resposta curta aberta ou de resposta construída, dissertativo (ou redação), com uma série de critérios para uma questão ser um item<sup>88</sup>. Há manuais de centros de pesquisa, formação de professores e outros, que orientam como elaborar um item (uma questão). O manual é de cunho orientativo e descreve passo a passo o objetivo de cada estrutura de item/questão e o que pode ser alcançado com as questões.

Vimos materiais com coerência e consistência teórica, que até podem auxiliar na discussão sobre as avaliações internas em um momento formativo, não como sugestão para ser na avaliação técnica de cunho seletiva e classificatória, mas de como construir com coerência um instrumento avaliativo com clareza do que se pede, para que os alunos expressem suas respostas.

Quando se faz opção por essa estrutura, sem fazer pré-teste, o resultado passa a ser expresso pelo score bruto, ou seja, o nível de dificuldade, está na proporção da quantidade de acerto/erro e a comparação é com outro indivíduo submetido a mesma prova, isso quer dizer que se aproxima a Teoria Clássica dos Testes (TCT) como vimos no registro da pedagoga na Figura 16 que marcou a quantidade de acertos e erros e questões anuladas dando-lhes um total lançado e um total alcançado.

A DAM quando faz menção do acerto e erro, entendemos que é no sentido de falar sobre o processo de aplicação das avaliações da ADE, mas acreditamos que pode ser uma

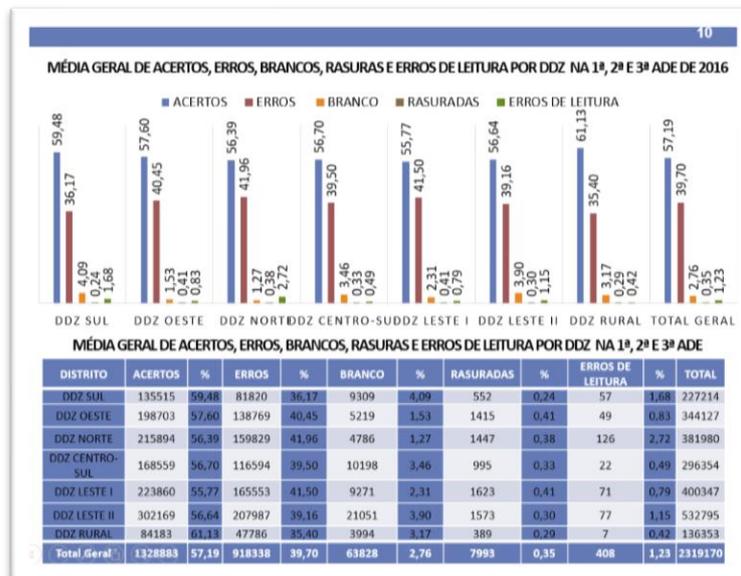
---

<sup>87</sup> As proficiências estimadas de alunos que responderam a subconjuntos de itens diferentes de um mesmo banco de itens estão na mesma escala e podem ser comparadas. A proficiência de um aluno é a mesma não dependendo do particular subconjunto de itens utilizado, mas suas estimativas variam por causa do erro de medida e algumas estimativas são melhores do que outras por causa do isso de itens mais ou menos apropriadas nos testes para ele. (KLEIN, 2013, p. 108)

<sup>88</sup> Ao nosso ver, também há um equívoco de compreensão da diferença entre uma questão e um item. Resumidamente, a questão pode vir a ser item, desde que atenda aos parâmetros estatísticos e pedagógicos, como por exemplo, elaboradas de acordo com os critérios determinação da população a ser avaliada ou um plano amostral, elaboração ou utilização de matriz de referência, construção de item, pré-testagem do item, análise estatística e pedagógica do item.

prática que esteja induzindo um entendimento pautado na TCT, pois foi assim que interpretamos quando estávamos presentes como ouvinte na devolutiva.

**Figura 19: Slide de apresentação/ devolutiva ADE (2)**



Fonte: DAM devolutiva dos resultados da ADE

A diferença é que no caso da TRI o elemento central não é a prova como o todo. O resultado da proficiência responde a um modelo estatístico. A base numérica da comparação, significa dizer que indivíduo e itens são colocados em uma escala comum, mesmo se submetidos a provas diferentes. A TRI supõe que o desempenho em um teste pode ser explicado por características ou variáveis latentes subjacentes (não observáveis diretamente) ao respondente.

Sendo assim a teoria apresenta pressupostos que devem ser observados pelos especialistas que elaboram os itens, a saber, a unidimensionalidade e a independência local<sup>89</sup>. Significa dizer que cada indivíduo dá respostas independentes para cada item do teste. Será que se consegue fazer assim na TCT? Será que há essa compreensão no cotidiano da escola?

<sup>89</sup> A unidimensionalidade é a hipótese segundo a qual “há apenas uma aptidão dominante responsável pelo desempenho em um conjunto de itens de um teste” Já há hipótese de independência local assume que “para uma dada habilidade, as respostas aos diferentes itens da prova são independentes”, ou seja, “mantidas constantes as aptidões que afetam o teste, o desempenho de um indivíduo em um item não interfere no seu desempenho em outro item”. Isso não quer dizer que os itens não possam ser correlacionadas, mas que cada indivíduo dá respostas independentes para cada item do teste. (PASQUALI, apud RABELO, 2013, p. 129)

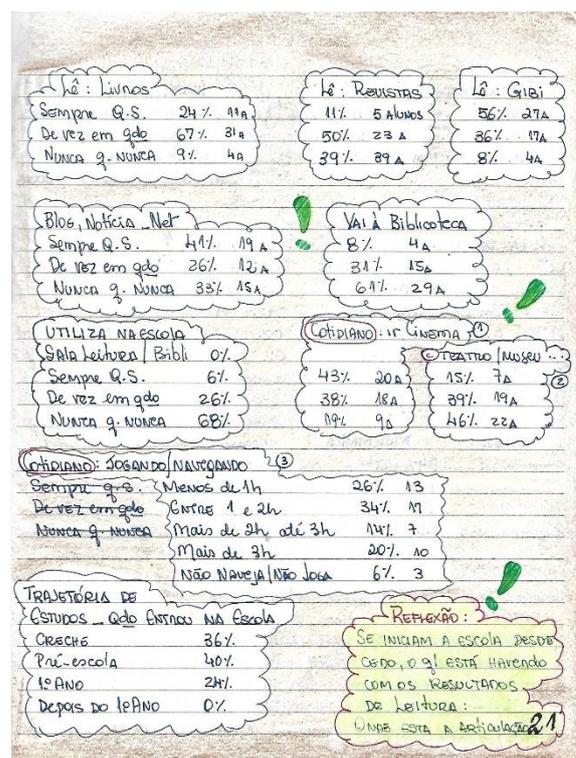
### 4.1.3 Tema: Trabalhar fatos e dados da avaliação educacional como visão prospectiva de aprimoramento

Nos estudos preliminares, antes da Roda de Diálogo, a cada leitura e análise do conteúdo dos dados quantitativos apresentados na plataforma indicada pelo Inep/QEdu, fomos levantando as hipóteses e qualificando o dado de acordo com os pressupostos da avaliação externa. Primeiramente, no caderno de campo, olhamos para todos os dados dos relatórios contextuais para apresentar os que tinham relação com os objetivos da pesquisa, visando apropriação do discurso, tanto dos profissionais, como dos alunos.

Na Roda de Diálogo, com as duas escolas, ficou evidente que as avaliações externas pouco fazem parte das discussões dos momentos formativos, a não ser quando é a época de divulgação dos resultados. Quando fazem a devolutiva, a perspectiva é outra da que apresentamos, pois relataram que essa forma suscitou a discussão e visitação às memórias pedagógicas do passado de 2011 a 2015, chegando até 2017 no caso da “Escola B”. Sendo assim, esse momento foi historicizado com uma carga de emoção e reflexão, que contribuíram para o processo de construção da pesquisa.

Para cada escola foi apresentado o seu “relatório” disponível na plataforma QEdu. Percebemos interesse e entusiasmos para explorar as possibilidades que ela pode oferecer, como por exemplo, outras comparações de dados consigo mesmo. Ao término da

Figura 20 - Perfil Sociocultural



Fonte: Caderno de Campo - Questionário Contextual - 2015

Figura 21: Slide para Início da Roda de Diálogo

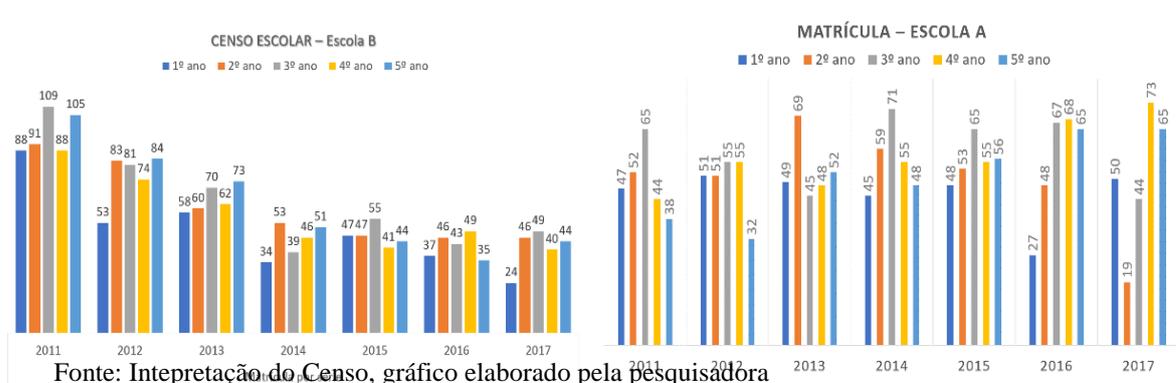


Fonte: Pesquisadora – Slides da Roda de Diálogo

Roda de Diálogo, houve interesse por parte das duas pedagogas da “Escola B” em solicitar momentos formativos para entender como pode estar olhando para a proficiência para além dos descritores.

Foi nesse momento que a “Escola B” trouxe a relação da mudança da jornada de oferta do ensino como um fator de justificativa para a queda acentuada de alunos matriculados. Na “Escola A” a reflexão pautou-se na variação de alunos matriculados que não segue uma constância, foi quando relataram a rotatividade de alunos e a queixa de estarem em prédio alugado, gerando instabilidade nos processos de acompanhamento do aluno.

**Figura 22: Slide para Roda de diálogo o mesmo do Gráfico 1**



**P 01 “Escola A”** – *“Estou muito tempo nessa escola. Somos anexo da escola da Cachoeirinha. Tenho anos trabalhando em um prédio alugado e sob pressão de encerrar as atividades desde o ano de 2013. O intuito é acabar com a escola (entendemos como fechar a escola). Pais procuram uma escola estável, não uma que corre o risco todos os anos de não existir. 20% dos meus alunos são da escola e há muita rotatividade”.*

A forma como apresentamos trazendo o censo, questionários contextuais suscitando a reflexão sobre os resultados de proficiência em Língua Portuguesa, nos trouxe dados qualitativos, que nos permite dizer que a exploração dos dados, pelas escolas, não é articulada com o cotidiano e a prática escolar, ou seja, os resultados quantitativos nas escolas são mais evidentes como resultados de “nota” do que torná-los qualitativo para tomada de decisão, de análise/apreciação.

Ainda não está em evidência o processo de descoberta dos resultados com os fatores contextuais, o julgamento perpassa somente pelo valorização “nota”. Não é simples para que entendam que não existe uma realidade única e “real”, mas que são múltiplas realidades

construídas, chegam até verbalizar, mas transpor na relação com a avaliação educacional (interna, externa e institucional) ainda é um desafio de integração.

Outro momento que suscitou muitas discussões, foram três questões, duas do item Perfil e uma do item Estudos. O nosso foco era saber do acompanhamento dos resultados e as duas primeiras questões foram: “Qual a sua idade?” e “Você já foi reprovado?”. O resultado do relatório na plataforma é simplesmente descritivo para cada resposta.

Figura 23: Slide Estudos/Trajatória/ Reprovação e evasão



Ele não levanta hipóteses e tão pouco faz conexões, mas ele já fez as perguntas que para os alunos e totalizam em 51<sup>90</sup> questões que tratam do perfil, cotidiano e percepção sobre a escola. Para os diretores são 111 questões que tratam do perfil, das condições da escola e de anormalidade e para professores são o número de 125 questões que tratam do perfil, condições de trabalho, práticas pedagógicas e percepção sobre o aprendizado dos alunos. São muitas conexões possíveis para um diálogo pedagógico na escola é só fazer cruzamento de resposta por constructo.

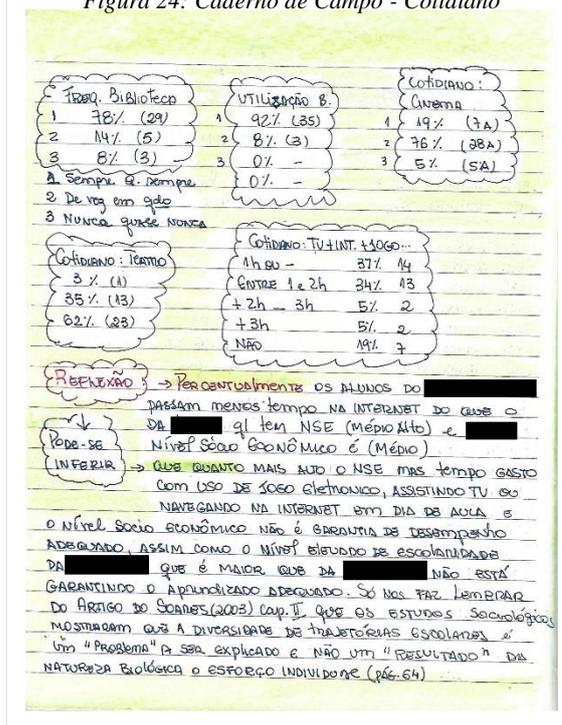
Ainda é possível fazer correlações de variáveis existentes nas respostas do questionário do diretor e do professor, mas os dados desses últimos não são públicos por escola, mas sim estratificado em estado, município, se zona rural e urbana e somente zona rural. Por esse motivo, não aprofundamentos, mas cada secretaria e/ou escola tem o seu resultado.

A duas questões iniciais na “Roda de Diálogo” foram para situar as pessoas no diálogo e em cada momento havia uma parada para refletir. Quando entramos com a terceira questão confrontando para ver a visão prospectiva no que diz respeito ao acompanhamento por meio da questão: “Quando você entrou na escola?” chegamos a novas indagações. A análise e reflexão dos dados feito, foi em relação aos alunos respondentes do ano de 2015 e se eles eram os mesmos alunos que fizeram ou não o ANA em 2013 e o que os números estavam nos dizendo em relação também ao Censo que foi apresentado do ano 2011 a 2017.

<sup>90</sup> O questionário é dividido em Perfil e Estudos: Item **Perfil**: Social (5 questões), Mãe (4 questões) e Pai (4 questões), Participaçãoescola (1 questão), Leitura (7 questões); SubitemEconômico: Carro (1 questão), equipamento de comunicação (4 questões), Dependência da casa (2 questões), Empregada doméstica (1 questão); SubitemCotidiano: Lazer e Arte (3 questões) Trabalho (2 questões) e item **Estudos**: subitem Trajetória: Egresso (2 questões), Reprovação e evasão (2 questões), subitem Incentivo: Pais (5 questões), Subitem Deveres: Português (2) e Matemática (2 questões)

Esses itens não foram escolhas aleatórias, mas partiram do estudo do caderno de campo, em que todas as questões foram colocadas em números para o levantamento de hipóteses. O que chamou atenção foi o fato de altos índices de desempenho e com uma possível distorção idade/série ser alta também. A curiosidade se fez presente para saber como é o acompanhamento que a escola está oferecendo aos alunos, no sentido de saber confrontar os 76% dos respondentes que acreditam que seus pais participam da escola. Se eles acreditam a escola faz diferença de alguma forma?

Figura 24: Caderno de Campo - Cotidiano



Na vivência do campo, vimos que o resultado condiz com as conexões que foram feitas e traduz também a proposta pedagógica da escola de ser Educação Integral, podemos entender por meio da professora, quando chega a se indignar com alguns números que apresentamos:

**Professora P 03 “Escola B”** - esses alunos não foram produzidos na escola e nós aceitamos/acolhemos. Nosso trabalho pauta-se na empatia. Há situações sérias que acontecem na escola e trabalhamos a família. Aluno passa por peneira em outras escolas, porque isso implica em nota do Ideb. É um processo seletivo oculto.

Essa verbalização da professora deu-se no confronto com a questão: “Quando você entrou na escola?” e olhou que 86% dos alunos estão em processo de escolarização desde a Creche e Pré-escola. Viram no momento de discussão a necessidade de se acompanhar o aluno da Rede, saber quem é esse aluno e que ele não está somente de passagem. Até mesmo mostraram-se preocupadas de como os alunos que são frutos dessa escola estão numa outra proposta de escola que é totalmente diferente e não acolhe as diferenças.

Figura 25: Slide Egressos



**P 03 “Escola B”** - *nosso objetivo é o ensino e saber como aluno aprende, mas também quero que esse aluno esteja preparado, pois a realidade é que após o 5º ano o aluno não vai encontrar uma escola acolhedora feito a nossa. Nós precisamos de fonoaudióloga, psicóloga e não de mais provas.*

Nessa Roda de Diálogo, foi falado o quanto a escola é inclusiva, como trabalha na perspectiva da Educação Integral, considerando no currículo a dimensão do desenvolvimento humano. Vimos que relacionada a essa questão do acompanhamento dos alunos, tanto nas entrevistas individuais e na Roda de Diálogo com os alunos também ficou evidente a proposta de ser uma escola acolhedora das diferenças. A escola traduz seus resultados e a visão prospectiva é de alavancar para o desenvolvimento de domínios, conhecimentos, saberes e formas de agir (GATTI, 2013, p. 65). A proposta pedagógica é viva<sup>91</sup>. Em todos os momentos que dialogamos com os dados da avaliação externa, sempre evidenciaram que a proposta é diferenciada na Rede e que a Educação Integral estava presente e com críticas às avaliações existentes dentro da escola que não seja na perspectiva formativa. Então, podemos ver por meio do registro das crianças a vivência da proposta.

**Figura 26: Registro Roda de Diálogo com Alunos (1)**



Fonte: Fafá de Belém (pseudônimo)

<sup>91</sup> Nessa perspectiva, todos são avaliadores e autoavaliados diante dos objetivos propostos e dos três polos de formação: autoformação, heteroformação e ecoformação. A avaliação precisa ser compreendida como elemento importante do processo de ensino-aprendizagem, ela deve ter compromisso com o desenvolvimento dos estudantes, por isso deve ser feita para garantir que todos aprendam. (SEMED, 2014, p. 40)

**Figura 27: Registro Roda de Diálogo com Alunos (2)**



Podemos inferir nessa seção com o que Sacristán (2017) nos diz sobre as condições institucionais da aprendizagem motivada pelo currículo, que as aprendizagens que os alunos realizam em ambientes escolares não acontecem no vazio, mas estão institucionalmente condicionadas pelas funções que a escola, como instituição, deve cumprir com os indivíduos que frequentam. (SACRISTÁN, 2017, p. 85)

Então, sabemos que os resultados das escolas são reflexões de muitos fatores e que trazem consequências, principalmente na qualidade que a escola pensa para si, para os seus e sociedade, minimizando as diferenças e desigualdades, dando oportunidade para todos, principalmente no direito de aprender.

**Figura 28: Reprodução do Cartaz da “Escola B”**



Figure 3: Caderno de Campo - Replicação do cartaz na escola

uando a Prof. Osmarina Guimarães Lima (2018) em sua defesa de Tese de Doutorado, em 14 de junho de 2018, da linha de pesquisa em Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico, sinalizou que “matricular não é incluir”, nos chamou atenção essa verbalização. Sabíamos que ela se referia especificamente a escolarização das pessoas com deficiência em Manaus, sendo público-alvo da Educação Especial, matriculados em escolas regulares. Mas, quando as professoras e pedagogas da “Escola B” dizem que acolhem os alunos, independentemente dos seus resultados escolas, elas nos passam a mensagem que todo cidadão tem direito à educação perante a lei e o direito à aprendizagem deve ser garantido a todos. Quem sabe podemos aproveitar a fala da professora Osmarina, nos fez pensar em outra analogia, será que estamos de fato avaliando se o direito de aprendizagem está acontecendo e sendo garantido? Ou estamos somente garantindo o acesso a matrícula?

A questão que pensamos foi: Como fica a inclusão dos alunos que não são do público-alvo da educação especial, mas são grupos de alunos com considerável atraso escolar e em que seu bojo da aprendizagem traz uma série de dificuldades que inviabilizam terminar seu percurso de escolarização na Educação Básica? Então, “significa que, se o Estado garante o acesso – que é sua obrigação por lei – apenas realizou a primeira etapa do processo de inclusão escolar. Enfim, matricular não é sinônimo de incluir.” (LIMA, 2018, p. 146).

Ainda nesse perspectiva, as duas escolas apontam para situações que dizem respeito ao tempo/espço como desafios que precisam superar para que não continue afetando a vida dos alunos, principalmente apontaram para os que têm dificuldade. Assim como vimos que adotar medidas “eficientes”, implica consideravelmente em assumir relação causal entre a medida tomada e o efeito buscado. Como diz Sacristán, (2017, p. 193) inovar não significa o ex-novo, ou seja, estou avaliando, mas prospectando e personificando a mesma da mesma forma de avaliar sempre e na ansiedade de buscar novos resultados.

O que nos deixa com grata satisfação pelo trabalho desenvolvido foi ouvir pelas vozes dos sujeitos o quão bom é ouvir o outro, debater ideias, discutir soluções. A realidade pode ser apresentada de maneira que não seja punitiva ou de denúncias e acusações. Vimos que é importante conhecer a realidade sem perder de vista os protagonistas da escola, que são, professores, alunos, famílias e a comunidade do entorno, além dos visitantes.

Sacristán (2017) diz que “se a criança é quem não pode falar, o aluno é aquele a quem não perguntamos para que não fale”. A concepção de escola, de avaliação, de criança, de formação de currículo e etc. tem que se fazer presente na organização escolar, nos métodos

e nas práticas mais adequadas garantindo instituições escolares humanizante no tratamento das pessoas e na missão de educar, tirando a carga estatística dos resultados.

Podemos concluir, esta análise do conteúdo, apontando que há necessidade de acompanhamento dos alunos pela Rede e pela escola, no intuito de saber que não são números estatísticos na matrícula, mas são pessoas, sujeitos em desenvolvimento que precisam projetar-se, desenvolver-se. Sendo assim, é possível usar dados para avaliar a qualidade quando se tem o olhar para os acontecimentos e fatos da escola concomitantemente.

## **4.2 Categoria – Reflexões sobre a Prática Pedagógica**

### **4.2.1 Tema: Manter a capacidade Crítica e em estado de atenção**

Como vimos anteriormente, a construção da verbalização das pessoas sobre o processo de organização do trabalho da escola e a relação com a avaliação educacional externa perpassa por um pragmatismo e não por uma práxis<sup>92</sup> que fundamente as ações. Para entender melhor e buscar subsídios na entrevista individual dos professores e na Roda de Diálogo. A professora L no processo de transição de tempo parcial para o integral relatou coisas interessantes sobre a percepção de avaliação, independentemente de interna ou externa, vejamos:

**Professora L da “Escola B”** – “Hoje trabalho mais do que antes, a forma como está estruturado o ensino em tempo integral para desenvolver o aluno integralmente dá muito mais trabalho do que como eu trabalhava antigamente, pois todos têm que aprender e não valorizamos somente o cognitivo”.

Nos ancoramos em Zabala (1998, p. 197) quando diz que “devem-se mais aos hábitos e costumes acumulados de uma tradição escolar, cuja função básica foi seletiva e propedêutica.” Entender a função do ensino não consiste em promover e selecionar os alunos, a verbalização da professora L nos gerou uma inquietude de pensamentos: quer dizer que antes trabalhava menos? Os objetivos de ensino eram parametrizados em finalistas para todos sem olhar para as necessidades dos alunos? Quer dizer que antes quem protagonizava a cena

---

<sup>92</sup> Ao afirmar-se anteriormente a atividade teórica por si só não é práxis, afirma-se também, que enquanto a teoria permanece em seu estado puro teórico não se transita dela à práxis e, portanto, esta é de certa forma negada. Temos, assim, uma contraposição entre a teoria e prática que tem sua raiz no fato de que a primeira, em si, não é prática, insto é, não se realiza, não se plasma, não produz nenhuma mudança real. Para produzi-la, não basta desenvolver uma atividade teórica. É preciso atuar praticamente, ou seja, não se trata de pensar um fato e sim revolucioná-lo, os produtos da consciência têm de se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato. (VÁZQUEZ, 2011, p. 241)

era o professor? Professor e aluno não podem ser protagonistas? A qualidade de ensino está relacionada ao tempo ou ao processo de ensino e aprendizagem?

**Professora L5“ Escola B”**– *“Tenho mais tempo sobrando, pois saiu a burocracia de teste-nota e prova-nota. Me emociona ao falar dos meus alunos, por favor não repare, quando vejo o desenvolvimento de cada um e principalmente aqueles com mais dificuldade e os possuem necessidades educacionais especiais fico emocionada, porque todos aprendem.”*

Com olhos marejados falou entusiasmadamente de seu trabalho e entendemos que ela estava relatando sobre o processo de avaliação interna. Foi admirável ver o processo reflexivo que a professora fez sobre a sua história profissional. Está se aposentando, jovem ainda, mas consciente de que ainda em tempo, conseguiu perceber a necessidade de olhar para o aluno. Foi uma força externa que oportunizou uma mudança radical da percepção do seu trabalho. O mais interessante de ver tudo isso foi que no momento que estávamos sozinhas entraram 5 alunos na sala, perceberam um “estranho no ninho” e tiveram outro tipo de postura, a da curiosidade.

Com docilidade e firmeza a professora disse o que estávamos fazendo e pediu que eles explicassem o que era o processo de avaliação na escola deles. A emoção tomou conta da sala e traremos ainda relatos específicos da Roda de Diálogo com os alunos sobre o mesmo assunto gerador espontâneo na sala.

Adiantando, o que nos encantou foi a linguagem, o repertório e conexões das palavras sobre o processo avaliativo interno, expuseram que não possuem provas e que todos os dias avaliam e são avaliados e que um auxilia o outro nas dificuldades. Que possuem assembleias para discutir notas e *“todos fazem avaliação sobre o que aprenderam e todos dizem o que pensam e se o valor que é dado é condizente”*. Os 5 alunos foram bastante falantes e a conversa extendia-se cada vez mais, eles queriam apresentar mais atividades, professora nos mostrou portfólio, mostrou outros trabalhos, como fazem a leitura, como organizam suas salas e estruturam as aulas.

Tivemos a consciência de dar limite para a situação, em função do compromisso assumido com as pedagogas da escola, até porque chegaram mais alunos e sempre na mesma postura com padrão de educação e excelência que se espera numa sala de 5º Ano, mostrando o reflexo que a educação da escola prega.

Posso traduzir essa vivência de proposta pedagógica com currículo vivo. No processo de dois anos em que a “Escola B” tem passado, se nota transformações e os ganhos são evidentes. É aceitável, que estão em processo de formação e em busca de melhoria e que

ainda há equívocos conceituais sobre a avaliação, como por exemplo a função do portfólio, que pode trabalhar na perspectiva da metacognição e até mesmo a condução das assembleias na turma que podem ser na perspectiva da autoavaliação para fugir do estereótipo dos julgamentos comportamentais, desde que os critérios sejam construídos juntos. Entendemos que faz parte do processo planejar e colocar em prática uma pedagogia cujo o propósito essencial é ampliar a possibilidade humana e formar uma comunidade justa e solidária.

Há uma queixa dos professores das duas escolas sobre o Ranqueamento que é feito entre as escolas da Rede, que as formações que recebem não estão atingindo seus objetivos, segundo os relatos, muitas delas são reproduções de aulas tiradas do Youtube, clamam pela escuta das necessidades, mas também reclamam que precisam de tirar dinheiro do seu bolso para investir em formação.

Enquanto isso, na Roda de Diálogo na “Escola A” em que a pedagoga da tarde, está buscando meios de internalizar momentos formativos no planejamento e buscando uma prática transformadora, foi crucial perceber como eles se vêem como escola tendo como mote a discussão sobre a avaliação externa.

**P 06 “Escola A”** – *“somos profissionais “profshow” da educação. Entrei no dia 18 de junho nessa escola. Somos equipe que luta pelo aprendizado das crianças e a secretaria visa resultado”*.

**P 04 “Escola A”** – *“sou apoio e reforço na escola, estou voltando agora, estava afastada, aproveitei para estudar. Estou fazendo curso em função dos alunos, somos pedagogas, conselheiras, enfermeiras, psicopedagogas, psicóloga. Há 30, 40 anos atrás o aluno aprendia, hoje ele se expressa e fala mais e não sabe nem ler, nem escrever ou sabe matemática. Falta apoio e colaboração dos pais, a figura do professor é de “multifacetado”, temos que ter a participação dos pais para resolver os problemas”*.

Esse grupo de professores ainda está se constituindo na perspectiva de uma prática de discussão em planejamento. Ainda não se vê unidade numa proposta pedagógica. Percebe-se um individualismo e a tentativa da pedagoga em formar unidade, em que tem a professora P 01 “Escola A” que enxerga as circunstâncias e condicionamento aos resultados da avaliação externa e não é vista como gostaria, como profissional crítica e desafiadora, mas sim como a que se queixa e só reclama. No entanto tem a P 04 “Escola A” que vemos queixas e uma fala sem reflexão sobre os seus próprios pensamentos, que até depoem contra sua profissão e unidade institucional. E, ninguém contrargumentou, não sabemos se era em questão do planejamento, haja vista que estávamos “tomando o tempo” e precisava focar no preenchimento do que era exigido pelo Bloco Pedagógico.

Encontramos dificuldades para entender a verbalização na “Escola A” sobre o que era Bloco Pedagógico nas palavras das professoras na “Roda de Diálogo” e quando também nos apresentamos à pedagoga. Foi na abordagem documental, que vimos que a escola segue a proposta pedagógica dos anos iniciais da SEMED/Manaus e tem como subtítulo Bloco Pedagógico e ainda um documento norteador chamado de Bloco Pedagógico. Ao nosso ver, por não fazermos parte do cotidiano das escolas isso nos dificultou o entendimento e no dia do planejamento e da “Roda de Diálogo” da “Escola A” a queixa da professora P 01 era para a burocracia do preenchimento do Bloco Pedagógico. Então, foi por isso que nos deu a entender ser duas coisas diferentes e dissociadas.

Sendo assim, nos permite pensar nesse currículo vivo que se apresenta de uma outra forma e nos mostrou que são profissionais envolvidas num processo de observação, de interpretação, de construção de uma realidade pedagógica, não podemos tirar o mérito delas, nos solidarizamos com os seus esforços. Mas se há leitura equivocada dessa realidade é preciso partir da premissa de que as leituras partem de uma história. Mas qual? Da indústria? Da Educação? De eventos Pop? Das suas manifestações de infância ou como aluna? Que história existe na história dessa escola?

O que mais nos surpreendeu foi conhecer um processo de acompanhamento, até então nem comentado na “Escola B”, mas foi tomado com muita ênfase pela professora P 01 da “Escola A” de fiscalizador e punitivo.

**P 01 “Escola A”** - Há pouca crítica das colegas ao sistema que nos enfia goela abaixo muitas coisas e não dizem nada. Nós aqui em baixo (entendemos como escola/professores) que somos responsáveis em fazer a educação. A empresa do Rio Grande do Sul é paga para fazer o diagnóstico, mas se tornou um organismo de fiscalização do trabalho do professor e eu recebo “bolinha” vermelha, verde, amarela ou laranja e não tem que ser assim. Trabalhamos com processo e tenho que trabalhar com o indivíduo, colocar cores não me ajuda em nada.

O processo que a professora se referia se tratava da GIDE<sup>93</sup> e tivemos dificuldade de entender do que se tratava, dada a ênfase pela responsabilização dos resultados e a relação com outros resultados do Saeb naquele momento. Para quem faz parte do universo da Rede Municipal, tudo é “claro” a quantidade de nomenclaturas existentes e o funcionamento não

---

<sup>93</sup> Como parte desse contrato, a SEMED informou ao citado Jornal que o instituto Áquila foi contratado com o intuito de auxiliar o órgão na melhoria dos indicadores que medem a qualidade do ensino, por meio da estruturação da metodologia Gestão Integrada da Educação Avançada (Gide-Avançada), implantada em 2014, que é desenvolvida nas escolas municipais da Rede. Para tanto, dispõe de “100 assessores de gestão atuando nas unidades escolares. Cada assessor é responsável por cinco escolas e visita uma por dia, de segunda a sexta-feira”, diz a nota. A metodologia da Gide-Avançada, desenvolvida pelo Instituto Áquila, foi idealizada por uma das sócias e consultora do Instituto. (CORRÊA, 2017, p. 80)

aparentou tão claro assim, portanto, foi necessário recorrer a outros meios para compreender do que aquelas professoras estavam falando com sofrimento. Na tese de doutoramento de Corrêa (2017) quando citou reportagem de 2014 nos jornais locais, ela deixa claro o impacto na educação municipal das metas do Ideb e que repercute na dinâmica de trabalho pedagógico e das práticas dos gestores escolares, particularmente nas escolas que possuem baixo desempenho.

As escolas enfatizaram a necessidade do diálogo - da escuta e da fala - dos sujeitos da Escola, entre escolas e também pela Secretaria de Educação. As escolas afirmaram que quando há partilha das trajetórias e dos problemas isso contribui para a mudança dos próprios sujeitos.

“O que mudou nessa escola é que agora a gente escuta mais a criança e dá voz, dá aquele sentido para a criança se manifestar, antigamente não. Nós éramos o protagonista de tudo, hoje o protagonista é a criança.” Professora E de Literatura, “Escola B” (EDUCAÇÃO, 2018)

“Na minha outra escola agente não podia falar. Aqui agente pode falar. Na cidade estudante os alunos sentam, os representantes vão para cima junto com a diretora. Aí agente fala as coisas que tem que melhorar e mudar.” Aluno K, “Escola B” (EDUCAÇÃO, 2018)

“Fiquei feliz em ouvir as dores das colegas professoras, que muitas vezes parece só um receptor do macro sistema que vai te engolindo e isso eu não aceito, pois também fazemos parte do sistema” (Roda de Diálogo, Prof. 1 “Escola A”)

Não sabemos se o produto da consciência das pessoas, estão materializados pela teoria, mas a transformação existe, não é a ideal, mas as implicações de vários processos externos estão implicando na sala de aula e profissionais, consecutivamente às crianças. Sacristán diz que faz parte do pensamento pedagógico, desde muito tempo, a consciência ou o ponto de vista que os professores constituem como um fator condicionante da educação e, mais concretamente, das aprendizagens dos alunos. (SACRISTÁN, 2017, p. 166) Quando perguntamos na “Escola B” sobre o que foi a “Roda de Diálogo” em relação a avaliação educacional e a resposta foi a seguinte.

**Professora P 3 da “Escola B”** - trabalhamos muito e sem reconhecimento da secretaria, as vezes até desmotivadas, não tenho dinheiro para comprar uma casa, viajar, investir na formação. Hoje foi muito bom olhar para esses resultados de forma diferente. Percebi o nosso avanço e o que fizemos desde 2015 quando iniciamos com o Mais Educação, quando a escola ainda não era de Educação Integral.

Daí a importância de não se fazer comparações entre escolas, mas consigo mesmo no sentido de rever processos e refletir sobre os mesmos para entender os reflexos de uma proposta pedagógica na ação dos próprios alunos, como vimos na Roda de Diálogo na “Escola B” que explicitaram os conceitos da avaliação e educação integral.

#### **4.2.2 Tema: Trabalhar fatos e dados da avaliação educacional como visão prospectiva de aprimoramento**

As Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, coloca como desafio a permanência do aluno na escola e é um dever que deve ser assumido por todos. Então, se considerarmos o aluno do 3º Ano de 2011 que fez a avaliação externa (ANA), hoje ele está no 1º Ano do Ensino Médio e o do 5º Ano saindo do 3º Ano do Ensino Médio, sabemos que é esse aluno especificamente?

Sabemos que há fluxo migratório, além de outras variáveis que refletem no processo educativo e de gestão desses, são presentes para se efetivar o artigo 5º e no inciso VIII do Artigo da LDB, quanto ao direito ao acesso e à permanência na escola de qualidade. Vemos então, o currículo tem que se fazer presente para que a prática pedagógica fique em evidência e assim todos serão protagonistas do fazer pedagógico, não somente o professor ou aluno, mas todos.

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos. As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento. (DCNEB, 2013, p. 27)

Para iniciarmos a “Roda de Diálogo” com os alunos, trouxemos o CD do Toquinho “canção de todas as crianças” e especificamente a música “Gente tem sobrenome” para estabelecer o contato inicial de apresentação e interação com a proposta de trabalho. Como eles são alunos curiosos, percebemos a aceitação dos pseudônimos e fizeram questão de relatar suas escolhas apontando a relação com o que têm conhecimento sobre os mesmos, por

exemplo a “Fafá de Belém” escolheu o adesivo desse nome na canção, porque conhece alguém de Belém. O Ari Barroso escolheu pelo sobrenome de alguém conhecido. Charles Chaplin foi escolhido por uma menina porque gostava de cinema. Outro menino escolheu Jorge bem porque mora no bairro de São Jorge. Todos alunos do 4º e 5º

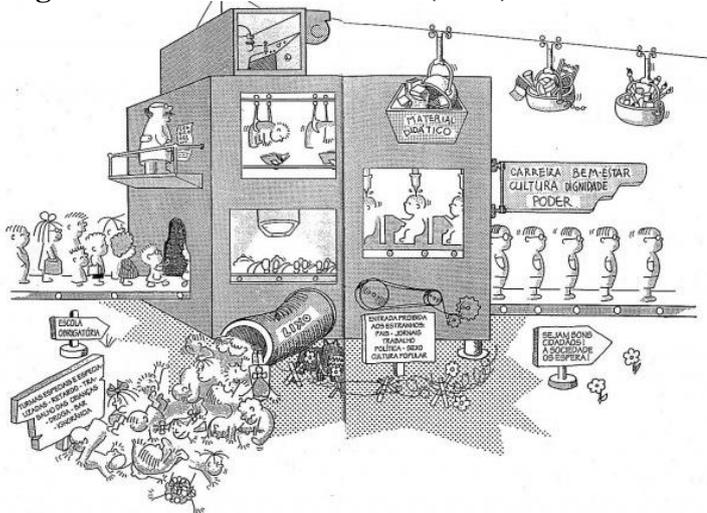
Figura 29: Dinâmica de construção do Pseudônimo



Ano que estavam na Roda nos encantaram, mas em especial o repertório e linguagem do Chico Buarque e suas escolhas, relatou que o nome lembrava sua avó, porque ouve as músicas “desde criança”. Então, temos um público diferenciado aqui. A dinâmica de apresentação foi feita e interação estabelecida. Explicamos o que estávamos fazendo e porque queria ouvi-los e o que tem a ver com a pesquisa com pseudônimo.

No segundo momento apresentamos a figura de Francesco Tonucci: A Fábrica.

Figura 30: Francesco Tonucci (1997) – A fábrica



Ao questionarmos o que eles viam e o que significava, “Chico Buarque” percebeu que era uma “Fábrica” e disse: *“parece diversas pessoas que depois da escola, parecem que elas ficam iguais como um só e perdem a personalidade”*. Essa inferência despertou nos outros olhares com mais detalhes e questionamentos, *“por que aqui é lixo?”*. Jorge Bem disse: *“Crianças e adultos viram pessoas poderosas aqui”* apontando para a saída da esteira. Nossas inferências eram: O que você acha disso? Por que você pensa isso? O que será que aconteceu? Qual sua opinião sobre isso?

Quando Gimeno Sacristán (2017) em seu livro intitulado “O ALUNO como invenção”, retrata que a preocupação pela qualidade do ensino, está presente nos discursos em todos os tempos, passado, presente e sobre o futuro que nos aguarda na Educação é fato que temos que diferenciar de qualidade de educação. Sendo que a busca por essa última exige, exige o olhar para o aluno, que ao melhorar como pessoa, aprendiz e cidadão, torna a sociedade melhor. A capacidade dessas crianças da “Escola B” em fazer inferências numa figura de alta complexidade, mostrou que uma das habilidades exigidas pelas avaliações externas está presente e vimos que o currículo da escola faz diferença na vida das pessoas.

A “Escola B” tem 21 alunos estrangeiros e as experiências desses alunos, do seu país de origem, faz parte de projetos de iniciação científica da professora (EDUCAÇÃO, 2018). No vídeo da “Escola B” Educação Inclusiva – Escolas Inovadoras da Série Destino Educação da TV cultura, retrata uma dinâmica de sala de aula, que aparenta ser Bingo de conhecimento e a professora de iniciação científica afirma “*é uma planta alimentícia não convencional*”, logo um aluno responde “Taioba”<sup>94</sup>, em seguida ele explica sobre seus costumes e como conheceu no Haiti, em seguida no vídeo (EDUCAÇÃO, 2018) mostra a relação com a prática e vivências na horta da escola.

Para chegar nesse nível de dinâmica na sala de aula, pensamos que primeiramente conhecem seus alunos, fazem relação do conteúdo com as possibilidades e vivências deles e ainda apresentam de maneira reflexiva o processo de construção do conhecimento, mostra as capacidades, trocam saberes e conhecimento e a experiência de avaliação nesse momento é de um ajudar o outro, por mais que o “jogo do bingo” traga a conotação de competitividade. Professora de iniciação científica, coloca como válida trazer a experiência do aluno para sala de aula e ser compartilhada, retrata que o no caso dos Haitianos trouxe os costumes e alimentação.

Sendo assim, vimos que há uma tomada de posição em relação às finalidades do ensino, relacionada a um modelo centrado na formação integral da pessoa, o que para Zabala (1998-1999, p. 198) implica em mudanças fundamentais, especialmente nos conteúdos e no sentido em que “a avaliação é um processo em que sua primeira fase denomina *avaliação inicial*”. Houve respeito ao aluno que traz uma bagagem para escola de diferentes relações às experiências vividas e principalmente na relação sociocultural e familiar em que vive.

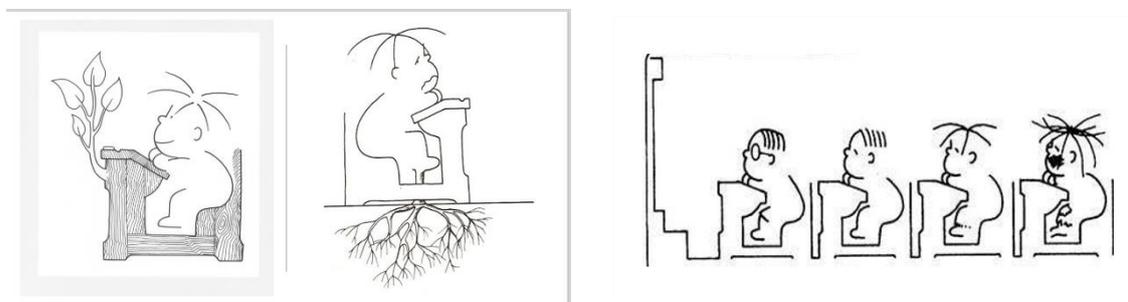
---

<sup>94</sup> Vegetal, similar a couve. Segundo o Dicionário Houaiss: Rubrica: angiospermas. Regionalismo: Brasil. Erva (*Xanthosoma violaceum*) da fam. das aráceas, nativa de regiões tropicais das Américas, de folhas sagitadas, grandes, com pecíolo longo, comestíveis, tubérculos tb. us. como alimento e inflorescência envolta por espata verde-acinzentada com as margens arroxeadas.

Para saber da história de vida escolar dos alunos na “Roda de Diálogo”, partimos para as imagens de Tonucci referentes a sala de aula e a relação da prática da avaliação para vermos suas concepções dos mesmos. Foi interessante a discussão, em que ficou marcante para as crianças a vivência delas em relação a organização do espaço da sala de aula, que permite interação e a partilha de conhecimento entre os pares e fez jus ao que a Professora Vera estava demonstrando no dia-a-dia da escola.

O aluno “Ari Barroso”, trouxe de forma veemente a comparação da experiência da escola anterior com a atual, segundo a Pedagoga A esse fato deve ser em função de ele ser aluno com menos de 1 ano na escola na “Escola B”.

**Figura 31: Francesco Tonucci (1997) – Imagens apresentadas separadamente**



Fonte: Tonucci - Imagem 1 – *Mas um dia... as classes florescerão*, Imagem 2 – (1974) *Os perigos do turno integral na escola*, Imagem 3 (1968) *O lugar na aula*.

A questão para as três figuras foi: Como será a vida desse (s) aluno (s) na escola? Uns responderam que está muito triste e outro muito alegre. Na imagem seguinte, onde se apresenta uma composição de sala de aula, com lousa na frente e carteiras enfileiradas, o nível de inferências para os detalhes que elas perceberam e as experiências e vivências que trouxeram, foram superiores as duas anteriores.

Algo que ficou forte e latente, foi o sentimento de injustiça, “*não é justo quem não aprende sentar atrás*”; “*não é justo o mais inteligente ficar na frente*”. Sinceramente, não entendi de onde tiraram essas impressões, ao pedir explicação, deram detalhes do cabelo, dos olhos, da boca que representavam o fracasso e o sucesso escolar pela perspectiva de aprovação e reprovação, exercícios, testes e provas. A comparação era “*aqui temos uma escola solidária*” “*sentamos em círculo e permite um ajudar o outro quando não sabe*”, “*os inteligentes sentam na frente e usam óculos, mas não deveria ser assim*”. A linguagem das crianças é um fator que sempre nos impressionava na relação com a proposta pedagógica em ação.

Creemos que esse foi um ponto que tocou emocionalmente o Ari Barroso, ele não deve ter passado por boas experiências de aprendizagem, sobre o modo como organizam a sala de aula, tanto que registrou essa imagem por meio do seu desenho. Não sabemos e não inferimos sobre as respostas das crianças, deixamos livre para elas dialogarem entre si, apenas estimulava por meio de interjeição “*Hum!!*”, “*Eh!*”, “*Olha*”, “*Que coisa!*”, “*Explica*”.

E nos chamou atenção a riqueza de detalhes que “Ari Barroso” colocou no papel sobre a experiência da “*Roda de Diálogo*” e em que ele focou de relato para todos sobre seu registro, explicou o sentimento de cada um dos alunos do desenho e porque estavam enfileirados apontando para frente da lousa os mais inteligentes.

*“porque é... eu não acho bom os melhores alunos ficarem destacados e os que não são muito inteligentes ficarem esquecidos”.* (Pseudônimo “Ari Barroso”)

Se viajarmos na imaginação do desenho dele, podemos suspeitar que ele estava também retratando inconscientemente a distorção idade/série, pois os maiores estavam no final da sala, conforme vemos na figura 32 de seu registro.

**Figura 32: Registro Roda de Diálogo com Alunos (3)**



Fonte : Ari Barroso (pseudônimo)

O registro do “Chico Buarque” foi interessante, veio fundamentado com o tema que abordamos e de acordo com objetivo da apresentação, ficou evidente para ele, a palavra avaliação e a relação ao espaço físico, a prática pedagógica, as interações entre os pares, sobre a forma como o professor dá atenção aos alunos e etc. vieram todas juntas em um só registro.

Se permitirmos que as crianças falem sobre o processo de ensino-aprendizagem delas, deixaremos vir à tona suas percepções. Sacristán (2017) diz que

Ao acreditarmos que são “menores”, sua voz não importa e não os consultamos para elaborar ou reconstruir a ideia que temos sobre quem eles são. Os adultos definem a si mesmo, e os menores são definidos pelos adultos. Se eles não falam, e nós adulto fazemos isso por eles, é lógico que a explicação de sua experiência esteja muito indeterminada pelas visões que temos deles. Não será estranho, então, em uma situação como a atual, em que o grupo de menores passa a ter uma certa identidade e a se construir em agente social, que os desajustes em nossas percepções adultas sobre os alunos comecem a se tornar evidentes. (SACRISTÁN, 2017, p. 12)

As crianças nessa escola possuem voz e vez, faz parte da prática pedagógica a discussão, a análise e a síntese da situação, pelo vídeo Educação (2018), vemos que antes da assembleia geral com toda a escola, há pré-assembleias que são colocadas em plenária pelos representantes de sala e com isso vemos que trazem uma prática de reflexão sobre o processo que conhecem da avaliação, vejamos o que traduz o desenho do aluno do 5º Ano Chico Buarque:

**Figura 33: Registro Roda de Diálogo com Alunos (4)**

**FOLHA DE REGISTRO**

Nome da Canção de Toquinho: Chico Buarque

Data: 6 / 11 / 2018 Hora inicial: 9:45 Hora final: 10:15



→ Normalmente salas de aula utilizam carteiras onde separam o aluno inteligente do com dificuldade.



→ Nas rodas das facilitam a participação dos alunos além de botar a prova a inteligência de alguém que ensinaria o aluno com dificuldade na matéria e estimulava o trabalho em equipe

→ Provas escritas tem chances de erros inevitáveis não são baseando em erro mas na pressão por notas e costas do aluno

→ as atividades em equipe diminuem o preconceito.

→ Partilhas dificultam o trabalho em equipe de uma turma

→ A avaliação na assembleia geral se auto avalia e não tem chance de erro

Fonte: Chico Buarque (Pseudônimo)

Na folha de registro tivemos um erro de digitação, as crianças foram tão atentas, que na troca equivocada do “na” pelo “da”, elas perguntaram “qual é o nome da canção?”. Nessa

experiência vimos as habilidades mínimas exigidas para o 4º e 5º Ano pelos níveis de proficiência são cumpridas e estabelecidas na escola. Acreditamos que quando colocamos no quadro conceitual que Luckesi (2011, p. 10) diz que “aprender avaliar” necessita concomitantemente praticar a avaliação, a “Escola B” demonstrou domínio da prática da avaliação, traduzida no desenho das crianças nesta pesquisa.

Assim entendemos a verbalização das professoras entrevistadas quanto a queixa da avaliação externa. O autor ainda coloca que a prática da avaliação é aprendida dia a dia na vida escolar, experimentando, investigando, buscando novas possibilidades, ultrapassando os impasses e incômodos, como no caso apresentado, a avaliação externa, assentando conhecimento significativos e válidos. Esse fato, vimos quando a “Escola B” demonstrou ter interesse em ouvir mais sobre a avaliação externa e ampliar também o conhecimento sobre a avaliação interna. Importante ao nosso ver é estar aberto a aprender sobre essa prática da Avaliação Educacional (interna, externa e institucional) .

#### **4.2.3 Tema - Domínio sobre os métodos empregados na avaliação externa**

Precisávamos, nesse momento, entender como as crianças (alunos) se portavam diante de questões da avaliação externa, que são de domínio público, como o respondente se posiciona diante de questões de baixa complexidade, mas não significou que eram questões que não atendessem a mobilização dos seus conhecimentos prévios, acadêmicos, do cotidiano e outros. Uma questão isolada de um Bloco Incompleto Balanceado (BIB) do caderno de avaliações não traz à tona o traço latente de uma proficiência, não é esse o no objetivo.

A questão visava extrapolar o texto, para que eles pudessem reconhecer o que textualmente não estava registrado, mas fazer leituras nas entrelinhas na transposição do real para o imaginário. Temos consciência que o efeito da resposta de grupo, não se equivale resposta individualizada, não é esse o mérito, mas estávamos em uma “Roda de diálogo”, ela poderia nos dão subsídios para pelo menos entender como eles se deparam diante de um descritor e levantar hipóteses sobre o trabalho pedagógico.

Quando discutimos com as crianças a questão específica do Saeb, voltado para uma campanha publicitária para o Descritor D-4 (Inferir uma informação implícita em um texto) vimos que todos responderam ao mesmo tempo e o mesmo distrator (estrago) e não o gabarito (racionamento).

**Figura 34: Roda de Diálogo Alunos – implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador da Compreensão do Texto**



Nesta campanha, a imagem da torneira representa

Nesta campanha, a imagem da torneira representa

1. Água
2. Estrago
3. Higiene
4. Racionamento



Fonte *Geekie Test*—modelo de provas Saeb

Por meio de questionamentos, para saber se eles tinham certeza, se eles já haviam visto esse tipo de questão e ampliamos para o questionamento para que eles vissem o gabarito, depois justificaram que responderam em função da imagem, mas não da relação da imagem e da questão e tão pouco fizeram relação com uma propaganda, já que se tratava de uma campanha.

Por meio de questionamentos breves, as crianças foram capazes de refletir e responder o gabarito, muitos fatores podem estar presentes para uma leitura como essa, como por exemplo, não fazer parte do contexto das crianças a análise de propagandas, de panfletos, mas elas são capazes de responder ao que se pede por meio de boas perguntas. A pedagoga A não se conteve e insistiu com eles “prestem atenção” e isso nos deu conotação de busca pela resposta certa e não querer saber porque fizeram a escolha. É claro, que está no ímpeto do professor dar respostas e que elas sejam as certas, faz parte da nossa formação escolar. Não estávamos buscando o certo e ou o errado, mas ver as inferências e capacidades das crianças em situação desafiadora.

É possível trabalhar na escola esse contexto, por meio de outras propagandas e no próprio bairro, há igrejas, farmácias, hospital e outros que trazem propagandas, ou até mesmo analisar o contexto das “*Fake News*” para trazer uma questão de ordem técnica de uma

avaliação, permitindo assim, despertar a atenção para o tema e isso não significa que vou abandonar minhas práticas. Luckesi (2011) ainda coloca que as transformações (verdadeiras de aprendizagem) decorrem de praticarmos, criticamente cientes do que estamos fazendo, ou seja, sempre nos perguntando: “minha ação, meu modo de ser, de agir estão adequados? Existe outra possibilidade de agir com mais adequação? Qual a intencionalidade dessa ação?”

Isso não quer dizer que se vai treinar as crianças para fazer uma avaliação externa, pois essa trabalha as capacidades. A crença que os profissionais da “Escola B” demonstraram que tinham que treinar em 2013, 2015 e que conseguiriam resultados é equivocada. As pedagogas relataram que “*é uma luta*” tirar essa concepção quando fez referência que a avaliação externa já interferiu mais e complementa dizendo.

**Pedagoga A da “Escola B”** - 5º ano não é o milagreiro, antes havia uma sobrecarga, hoje não mais. Orientamos que não se deve fazer, como treino, mas ainda acontece.

**Pedagoga I da “Escola B”** - Não tenho perfil para trabalhar prova, mas ela possibilitou a análise do perfil de quem tem.

**Pedagoga A da “Escola B”**- logo no começo peguei como castigo, mas também como aprendizado. Tinha vontade de abandonar a escola, mas aqui é diferente temos apoio no que propomos. Temos o planejamento “Pro-Ideb”, o telecentro é um diferencial. Há sobrecarga sim, mas o trabalho é desde o 1º Ano. Acho que com a BNCC vai melhorar, pois é direito da criança aprender, temos que melhorar a cabeça dos professores.

Na entrevista individual a professora L5 também fez referência ao Tele Centro que é um espaço dentro da escola, onde as crianças aprendem e desenvolvem habilidades por meio da plataforma da Fundação Lemann a *Kan Academy*<sup>95</sup>. As crianças praticam habilidade matemáticas desafiadoras e o planejamento das professoras corresponde a essa proposta e com momentos de formação continuada. Com base nesses relatos, cremos que quando a escola caminha com uma proposta consolidada os resultados aparecem para além dos estatísticos.

---

<sup>95</sup> A Kan Academy, são recursos de aprendizado personalizado e gratuito para todas as idades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar nosso trabalho de pesquisa, a perspectiva sempre foi colocar os sujeitos participantes no centro da discussão, para que a abordagem documental e qualitativa do objeto de estudo (Avaliação Educacional) fizesse relação com os achados da pesquisa. Nesse sentido, queríamos que eles tivessem vez e voz para retratar as implicações Avaliação Educacional.

Quando nos propusemos analisar as implicações da Avaliação em larga escala na Organização do Trabalho Escolar e na Prática Pedagógica, sabíamos que estávamos assumindo a complexidade de uma temática que possui polissemias e desafios de integração, mas o principal desafio foi de conceituar a Avaliação Educacional Externa de modo que ela se apresentasse como possível contribuidora para a melhoria do processo pedagógico e da aprendizagem escolar, e não apenas como avaliação representada por dados estatísticos.

O levantamento quantitativo dos dados escolares, foi um meio de chegar à escola e ter dela um cenário para imersão necessária à compreensão do cotidiano. Sabemos que a escola é uma invenção da modernidade, impõe uma escolaridade obrigatória aos cidadãos e a Avaliação Educacional passou a ter relevância na solução dos problemas e dos impasses federativos. Vimos, então, que a implantação dessa política pública e da forma como está posta, exacerba a competitividade entre escolas, entre os Estados, adocece professores pela busca por resultados quantitativos, os quais abstraem a própria “qualidade” da aprendizagem, que é sintetizada em murais e em metas a serem perseguidas.

Pelos modos como a escola se organiza para o trabalho pedagógico, ainda está distante a avaliação externa de fazer parte das discussões e ser vista como função formativa, colocada por Soares, Dias Sobrinho, Isaura Belloni, Alícia Bonamino, Adriana Bauer, Bernadete Gatti e outros. No entanto, temos que considerar que ela está presente na comunidade educativa, mesmo somente como resultado estatístico, ela passa ser um ponto de partida e como tal é um reconhecimento da influência da mesma como responsabilização, como diz Bonamino “*High Stake*”.

Foi necessário reinterpretar dados estatísticos juntamente com as vozes dos sujeitos, para dar luz ao “novos” olhares, buscar construir um “novo” lugar de reflexão e compreensão da avaliação educacional nos tempos atuais, para além dos números estampados e tão frequentes nas verbalizações dos discursos políticos e de gestores dos sistemas da educação.

Foram olhares que transformaram o objeto em necessidade de conhecimento e interesse que fugisse do foco que muitas vezes ouvimos e que se resume em “Descritores” e “Ideb”.

Existe um movimento global das reformas educativas (*Germ - Global Education Reform Movement*), no sentido que diz Horta Neto (2017), esse movimento paira e influencia decisivamente as políticas públicas e a definição das concepções e estratégias de avaliações, incidindo sobre estratégias publicitárias, legitimação de escolhas de medidas de mensuração, laboratório de soluções pedagógicas e etc.

Temos muitos pontos críticos a apontar, vemos que autores como Sacristán nos mostraram que estamos bem em diagnóstico quando se refere aos dados longitudinais e é fato que há mais de 20 décadas o SINAEB vem apresentando dados sobre o desempenho e esses resultados ainda não estão satisfatórios dentro do que se espera como direito da aprendizagem. A questão não é esta, por mais críticas que existam ao instrumento que o Inep oferece, ele está posto. A pergunta que fazemos é: “qual a implicação da avaliação educacional externa em face da dinâmica do trabalho escolar? Em que este sistema de avaliação instituído nacionalmente (e mundialmente) contribui para fazer avançar a qualidade da aprendizagem e o desenvolvimento humano de crianças e adolescentes da Educação Básica brasileira? Como pensar a Avaliação Educacional no sentido do enfrentamento pedagógico dos baixos índices em nível de proficiência, os quais mostram claramente as desigualdades educacionais em nossa sociedade? Em suma, nossos questionamentos partiram para a concepção que esteve presente em toda a pesquisa, qual seja, entender a avaliação como mediadora de processos de qualificação da ação educativa e não apenas como dado matemático.

Então, vemos a necessidade de mais estudos sobre as implicações em sala de aula, aquisição de conhecimento e conhecimento das diversas linguagens existentes nas escolas. Trabalhar seriamente para que o conhecimento resultante dos processos de avaliação esteja imbricado as suas dimensões Interna, Externa e Institucional, em favor dos sujeitos da educação escolar.

Ao longo dos últimos 28 anos o sistema de avaliação foi sendo aprimorado, isso é fato. Atualmente, os questionários contextuais oferecidos pelo Saeb, passam por reformulações pontuais, e no ano de 2018 o Inep apresentou o aprimoramento, entendendo a complexidade que é o processo educacional e social, que depende de diversas outras áreas interdependentes e apresenta novos eixos com os seguintes temas: Direitos humanos e valores

éticos, características socioemocionais e clima escolar que são indicadores para a Avaliação Institucional.

Será que nossos problemas educacionais como diz Ravitch (2011, p. 251) estão relacionados com as sérias lacunas em nossas concepções educativas, de escola e de aprendizagem? Apontamos até mesmo a questão da conceituação de Avaliação Educacional. E, para melhorar a escola precisamos de um currículo consistente, de professores experientes e conceitualmente preparados, de formação continuada, ensino que se efetive em conhecimento que valoriza os processos de aprendizagem efetivos dos sujeitos. E diríamos mais. Para além de grades, matrizes, modelos curriculares, precisamos de planejamento e acompanhamento no desenvolvimento pedagógico de currículo, o que representa uma grave lacuna nos sistemas e unidades de ensino.

Percebemos que os próprios estudantes interpretam a avaliação, articulando-as com a proposta pedagógica ideal para o aprendizado deles, como nos exemplos obtidos na “Escola B”, por meio do registro dos pseudônimos, “Chico Buarque”, “Ari Barroso” e “Jorge Bem” que fizeram leitura do reflexo da avaliação interna em sala de aula, “Charles Chaplin” e “Fafá de Belém” retrataram os valores do currículo da escola, todos de alguma forma, retrataram organização do trabalho pedagógico e a prática pedagógica.

Não há como mensurar o que ainda é necessário conhecer e avançar em termos de avaliação no âmbito educacional, especificamente quando consideramos o fator principal da escola básica, que deve ser o desenvolvimento humano de crianças e adolescentes. Todavia, para além da negação ou do criticismo, entendemos que as tecnologias postas sob as bases da Avaliação Educacional podem contribuir para potencializar a criação, o planejamento e o acompanhamento responsável das experiências pedagógicas concretas; o que requer superar as visões estatísticas e potencializar a perspectiva pedagógica e de gestão das ações da docência e da aprendizagem. A este respeito devemos enfatizar os achados quanto a abordagem contextual orientada pelos próprios questionários da avaliação do Inep, o qual abre novas possibilidades de compreensão da educação intimamente relacionada aos fatores condicionantes do mundo da vida, da cultura, das condições de um bairro para a inserção da criança na cultura letrada, seja exemplificada numa sala de leitura da comunidade, seja pelo acesso as redes informatizadas de informação e comunicação.

Durante a vivência em campo e na análise, percebemos que a forma como foi apresentado os resultados, com as correlações dos dados dos questionários, foi novidade para a discussão na “Roda de Diálogo” nas duas escolas. Isso nos faz crer que é possível trabalhar

valores estatísticos de modo qualitativo, em momentos formativos para a comunidade educativa, para interpretar e reconstruir o sentido que os atores dão ao processo da Avaliação Educacional na escola e trazer os pares dialéticos objetivo/avaliação interligado com conteúdo/método que fazem parte da organização do trabalho pedagógico e da prática de sala de aula.

Trazer as especificidades do questionário com dados do resultado quantitativo para discussão nos revelou a situação apresentada por Luckesi em que precisamos dos conceitos teóricos, mas concomitantemente aprender a praticar a avaliação traduzindo em atos do cotidiano. Ainda diz, que aprender conceito é fácil, o difícil é passar da compreensão para a prática. Mas, vimos que “Chico Buarque”, aluno da “Escola B”, conseguiu traduzir as providências que a escola toma para o aprender. Sendo assim, não se pode imputar à avaliação educacional externa a responsabilidade do fracasso ou do sucesso escolar, mas não há como não a responsabilizar de algum modo pelo conjunto de decisões que invalidam o processo de ensino e aprendizado.

Luckesi aponta a disposição para aprender e apresentamos a necessidade de entender o que envolve a metodologia que está por traz da Avaliação Educacional Externa. Entender que a Matriz de Referência do SINAEB não é currículo é fator importante para que não haja treino para os exames, assim como a Avaliação Educacional Externa é do sistema e não traz indícios da sala de aula para alcançar resultados.

A experiência norte americana como do Naep retratada por Ravitch (2011) como modelo de construção de testes cognitivos destinados à aferição do desempenho dos alunos, trouxe consequências ameaçadoras às escolas. Mas a autora também apontou, assim como Sacristán que a melhoria da escola perpassa pelo desenvolvimento curricular, o qual corresponde a propostas pedagógicas diferenciadas, exemplificadas pelo processo cotidiano em que ocorre agenciamentos, ações da docência, ações e interações de aprendizagem dos aprendizes. E vimos isso nas duas escolas pesquisadas pertencentes ao mesmo Sistema Educacional. De um lado, na “Escola B”, evidenciamos coordenadas pedagógicas bastante distintas, inclusive com propositura que amplia a própria forma de orientação da Secretaria de Educação, a saber, a adoção da proposta de Educação Integral, com tempos e espaços educativos diferenciados. De outro lado, na “Escola, A”, evidenciamos um padrão considerado hegemônico no sistema educacional, se afirmando respaldado na Proposta da Secretaria do ano de 2014.

Vimos a “Escola B” como um laboratório, um lugar de trabalho que produz conhecimento e potencialmente um lugar de instrução. O trabalho educativo centra-se nas linguagens, que são diversas e não nos conteúdos. Vista a autonomia na presença dos alunos e professores a estrutura escolar (prática pedagógica) oportuniza construção de ideias, organização dos materiais, cuidado com o ambiente escolar, reconhecimento profissional, respeito construindo os sujeitos da sua época.

Finalmente, o estudo nos mostrou, para além do desejável, que as escolas foram informadas dos dados e não são movidas cotidianamente por eles, apesar de ocuparem espaços significativos nas falas dos Professores da Escola A, especialmente quando se referem as sinalizações adjetivadoras do rendimento escolar, por meio de faróis vermelho, amarelo, laranja, verde.

Em nenhum momento citamos quem estava com resultados acima ou abaixo do esperado nos índices, mas a comparabilidade consigo mesmo que proporcionou momento de reflexão em vista dos objetivos específicos da pesquisa que mencionava o cotidiano da escola, a qualidade do ensino, o acompanhamento, a gestão, a formação e o próprio processo de avaliação interna.

A escola não pode ser melhorada se ignorarmos os resultados e estes não devem ser vistos/sinalizados como punitivos e com marcadores de acompanhamento de bolinhas coloridas. Os resultados estatísticos são sempre sinais, o alerta é o leitor quem faz, mas tudo é complexo em Avaliação Educacional e precisa de dedicação e tempo de estudo da realidade, dos fatores intra e extraescolares como diz Francisco Soares. Nesse sentido, entendemos que os dados da avaliação só se aproximam das escolas quando contemplam efetivamente o planejamento e o acompanhamento curricular, a gestão dos processos de aprendizagem e aspectos do desenvolvimento humano. Em verdade, é para isso que o sistema de avaliação se constitui e se define, como investimento social, político e qual seja, favorecer a elevação da qualidade da aprendizagem cidadã das crianças e adolescentes da Educação Básica.

Nesse sentido, ouvimos as vozes das duas escolas clamando para serem ouvidas, para as mudanças sociais que vem acontecendo na educação, que envolve a complexidade do conhecimento, um aprendizado que se volte à compreensão das crianças e propostas de trabalhos inovadoras. A construção da realidade é mais do que a soma das partes. Nesta pesquisa buscamos tanto compreender e explicitar o processo operatório e metodológico da avaliação em larga escala, como a sua base efetiva de origem e destino, ou seja, os aspectos do processo pedagógico, por meio das vozes dos sujeitos.

Entendendo que as observações sobre as duas escolas, legitimaram as diversas formas de saber da Avaliação Educacional, nos fazendo refletir sobre as polissemias presentes nos sistemas e ato de avaliar, assim como as sérias dificuldades de integração - de se falar a mesma linguagem – quando pensamos na avaliação da aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens de nossa educação básica. Vimos que o entendimento da avaliação educacional ainda é incompreensível, tanto do ponto de vista dos instrumentos da Avaliação Interna, como do ponto de vista da Avaliação Externa que pode dar subsídios para Avaliação Institucional.

Eis o desafio que buscamos enfrentar, e que permanece aberto, visto sua multidimensionalidade de fatores de ordem política, de gestão da escola, de desenvolvimento do currículo e, principalmente, de inovação dos processos pedagógicos escolares que envolvem os sujeitos da educação.

## REFERÊNCIAS

- ALVEZ, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Crespo. **A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar.** In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 482-500. Seção 5, Leitura 23.
- AMAZONAS, Governo do Estado do. **Governador Omar Aziz entrega Prêmio Escola de Valor às melhores instituições de ensino do Amazonas.** 14/11/2011. Disponível em: <<http://www.amazonas.am.gov.br/2011/12/governador-omar-aziz-entrega-premio-escola-de-valor-as-melhores-instituicoes-de-ensino-do-amazonas/>>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- ANDRADE, Renato Júdice de; SOARES, José Francisco. **O efeito da escola básica brasileira. Estudos em Avaliação Educacional**, Não Identificado, v. 19, n. 41, p. 379-406, nov. 2008. Semestral.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3ª reimpressão, da 1ª edição de 2016.
- BEKMAN, Roberto M. **Aplicação dos Blocos Incompletos Balanceados na Teoria de Resposta ao Item. Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 24, p. 119-138, 2001. Semestral.
- BELLONI, Isaura. **Avaliação Institucional: Um instrumento de democratização da educação.** Linhas Críticas, UnB - Brasília, v. 9, n. 5, p. 31-58, 31 maio 1999. Semestral.
- BELLONI, Isaura; BELLONI, José Ângelo. **Questões e Propostas para uma Avaliação Institucional Formativa.** In: FREITAS, Luiz Carlos de; BELLONI, Isaura; SOARES, José Francisco (Org.). Avaliação de escolas e universidades. Campinas, SP: Komedi, 2003. Cap. 1. p. 9-57. (Coleção Avaliação: construindo o campo e a crítica).
- BONAMINO, Alicia M. C. **Avaliação Educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos?** In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Org.). Ciclos de Debates: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação dos professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 43-60. (Volume 2)
- BONAMINO, Alícia, M. C.; FRANCO, Crespo. **Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 101-130, nov. 1999.
- BONAMINO, Alicia, SOUZA, Sandra Záika. **Três gerações de avaliação da educação básica: interfaces com o currículo da/na escola.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr/jun, 2012.
- BONAMINO, Alícia. **A evolução do Saeb: desafios para o futuro.** em Aberto. Brasília, v. 29, p. 113-125, 2016. Maio/Ago
- BONAMINO, Alícia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Crespo. **Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, p. 91-113, 2002. Semestral.
- BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Záika. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Abr/Jun.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e

Tecnologia. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Devolutivas pedagógicas das avaliações de larga escala: fundamentação teórica e metodológica.** Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB. Sem data

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório SABE/ANA 2016: Panorama do Brasil e dos Estados.** Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica. DAEB, Brasília, 2018.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e Inclusão.** Brasília: MEC, 2013

BRASIL. Inep. Ministério da Educação. **Press Kit: Saeb 2017.** 2018. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2018/documentos/presskit\\_saeb2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/presskit_saeb2017.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultados do SAEB-95: resultados estaduais.** Brasília: Inep, 1995.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC/SEB/INEP. **PDE-Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil-Ensino Fundamental: Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores.** Brasília: MEC, 2011. 200 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96** - Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Portaria MEC Nº 931, de 21 de março de 2005.** Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Brasília, DF. MEC, 2005.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 552 p.

CASTRO, Claudio de Moura. **Avaliar não é para amadores.** In: SOUZA, Alberto de Mello e (Org.). Dimensões da Avaliação Educacional. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Cap. 9. p. 246-262.

CASTRO, Claudio Moura e. **Os tortuosos caminhos da educação: pontos de vista impopulares.** Porto Alegre: Penso, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. **Currículo por Competência: ascensão de um novo paradigma curricular.** Educação e Filosofia, [s. l.], v. 26, n. 52, p. 429-448, 30 dez. 2012. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v26n52a2013-p429a448>.

CIB-CISBRASIL (Brasil). Rede Salesiana de Escolas. **Encontro Continental Escola Salesiana na América.** Brasília: CIB-CISBRASIL, 1999. 168 p. (Literatura Salesiana. V. 4).

CORRÊA, Francinete Massulo. **Implicações da Performatividade na formação continuada e no trabalho pedagógico do gestor escolar.** 2017. 196 f. Tese (Doutorado) - Curso de

Educação, PPGE - UNINOVE, UNINOVE, São Paulo, 2017. Cap. 1. Disponível em: <[https://www.upf.br/\\_uploads/Conteudo/anpae2018/anpae-final.pdf](https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/anpae2018/anpae-final.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2018.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014. VitalBook file.

DE SORDI, Mara Regina Lemes de; LÜDKE, Menga (Org.). **Avaliação Institucional participativa em escolas de ensino fundamental: o fortalecimento dos atores locais**. In: LEITE, Denise. Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco. Porto Alegre: Sulina; Editora Universitária Metodista IPA, 2009. p. 155-172.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 9. ed. São Paulo; Brasília-DF: Cortez; MEC; Unesco, 2003. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o Século XXI.

DEMO, Pedro. Educação, **Avaliação Qualitativa e Inovação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. 28 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640 ; 36).

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas na Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: Seleção, medida, formação**. In: DIAS SOBRINHO, José. Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002. p. 123-136

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). **Avaliação e compromisso público: A Educação Superior em Debate**. Florianópolis: Insular, 2003. 232 p.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas, SP: Autores Associados,

**EDUCAÇÃO inclusiva no Brasil | Destino Educação - Escolas Inovadoras (Manaus)**. Direção de Marcio Venturini. Produção de Mônica Monteiro e Fátima Pereira. Realização de Canal Futura. Coordenação de Fátima de Oliveira e Maria Luíza Khouri. Roteiro: Bel Mercês. Música: Arpx Áudio. Manaus, 2018. (49 min.), son., color. Série Destino Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hqyeRFa8HKE>. Acesso em: 25 nov. 2018.

FONTANIVE, Nilma (Org.). O uso pedagógico das partes. In: SOUZA, Alberto de Mello e (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Cap. 6. p. 139-173.

FONTANIVE, Nilma. **O uso pedagógico dos testes**. In: SOUZA, Alberto de Mello e (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Cap. 6. p. 139-173.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Notas: Ana Maria Araújo Freire.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre Projetos de Formação**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Caminhos da Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o Embate entre a Cultura da Auditoria e a Cultura da Avaliação.** In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Org.). Ciclos de Debates: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação dos professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 147-176. (Volume 2)

FREITAS, Luiz Carlos de; BELLONI, Isaura; SOARES, José Francisco. **Avaliação Institucional de Escolas e Universidades: o debate.** In: BELLONI, Isaura. Avaliação de escolas e universidades. Campinas, SP: Komedi, 2003. Cap. 3. p. 93-183.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia SIGRIST. **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão.** Petrópolis: Vozes, 2014.

GATTI, Bernadete A. **Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações.** ECCOS: Revista Científica, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Possibilidades e Fundamentos de Avaliações em Larga Escala: Primórdios e Perspectivas Contemporâneas.** In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina (Org.). Ciclos de Debates: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação dos professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 7-177. (1).

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração.** Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011. 318 p. Tradução de: Beth Honorato.

HORTA NETO, João Luiz, JUNQUEIRA, Rogério Diniz, OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. **Do SAEB ao SINAEB: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica.** Em aberto, Brasília, v. 29, n 96, p. 21-37. Maio/ago/2016

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a união e os estados de Minas Gerais e de São Paulo.** 2013. 358 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Política Social, Departamento de Ciência Social., Universidade de Brasília. Instituto de Ciências Humanas., Brasília, 2013. Cap. 1.

HORTA NETO, João Luiz. **As origens do Saeb: Júlio Jacobo Waiselfisz entrevistado por João Luiz Horta Neto.** em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, p. 177-193, maio 2016. Trimestral. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2705>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

HORTA NETO, João Luiz. **As origens do Saeb: Júlio Jacobo Waiselfisz entrevistado por João Luiz Horta Neto.** em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, p. 177-193, maio 2016. Trimestral. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2705>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 227, n. 91, p. 84-104, 15 dez. 2009. Trimestral.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manuel de Mello e. **Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Sem Local: Editora Objetiva Ltda, 2004. (Versão 1.0.7 - Setembro 2004). CD-ROM.

[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/1510141](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/1510141)

[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-cenario-nacional-da-alfabetizacao-no-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-cenario-nacional-da-alfabetizacao-no-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica/21206)

<http://www.manaus.am.gov.br/noticia/manaus-supera-meta-ideb/>

<http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/blog>

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/ensino-medio-esta-falido-e-nao-agrega-conhecimento-diz-ministro-sobre-resultados-de-matematica-e-de-portugues.ghtml>

IMBERNÓN, Francisco et al. **Formação docente profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez Editora, 2000. (Coleção Questões na Nossa Época: v 77).

KLEIN, Ruben. **Aspectos Metodológicos e Técnicos: Delineamentos Assumidos nas Avaliações, Limites e Perspectivas de aprimoramento**. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Org.). Ciclos de Debates: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Florianópolis: Insular, 2013. p. 97-116.

KLEIN, Ruben. **Testes de rendimento escolar**. In: SOUZA, Alberto de Mello e (Org.). Dimensões da Avaliação Educacional. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Cap. 5. p. 110-138.

LEFEVRE, Fernando, LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e Intervenções comunicativas**. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2014 Abr-Jun; 23(2): 502-7.

LEFREVE, Fernando; LEFREVE, Ana Maria Cavalcanti. **Pesquisa de Representação Social: um enfoque qualiquantitativo metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010. 224 p. (Série Pesquisa V. 20) <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072014000000014>

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6 ed. ver. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, s.d.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira de (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. 368 p.

LIMA, Osmarina Guimarães de. **Relação entre a rede municipal de ensino e o Terceiro Setor para a escolarização das Pessoas com deficiência em Manaus/AM**. 2018. 235 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Manaus, 2018. Cap. 3. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6772>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 272 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Maria de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

MELO, Manuel Palácios da Cunha e. **Sistemas de Avaliação e Reforma Educacional: Possibilidades e Desafios**. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Org.). Ciclos de Debates: 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. 27-41. (V. 2).

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências**. In: SACRISTÁN, José Gimeno ... [et al.]. Educar por competências: o que há

de novo. Porto Alegre: Artmed, 2011. Cap. 6. p. 233-264. Tradução de: Carlos Henrique Lucas Lima.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer: examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 133 p. (Coleção Inovação Pedagógica).

MORE: **Mecanismo online para referências**, versão 2.0. Florianópolis: UFSC Rexlab, 2013. Disponível em: < <http://www.more.ufsc.br/> > .

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; SZTAJN, Paola. **Dilemas para a Avaliação: O caso dos Conjuntos no Ensino da Matemática**. In: FRANCO, Crespo et al (Org.). Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 5. p. 69-84. Paulo, EPU, 1986.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 230 p. Cláudia Schilling.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 184 p. tradução de Patrícia Chitton Ramos.

PESTANA, Maria Inês. **Trajatória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios**. IN: HORTA NETO, João Luiz, JUNQUEIRA, Rogério Diniz (organizadores). Em aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. V. 29, n; 96, p 71-84, maio/ago, 2016

PLACCO, Vera Maria Nigro et al. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola**. In: PLACCO, Vera Maria Nigro; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 47-60.

QEDU. **Use dados. Transforme a educação**. 2018. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/sobre>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

RABELO, Mauro. **Avaliação Educacional: Fundamentos, metodologia e aplicações no contexto brasileiro**. Rio de Janeiro: SBM, 2013. Direitos reservados pela Sociedade Brasileira de Matemática.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011. 318 p. Tradução: Marcelo Duarte.

RISTOFF, Dilvo I. **Avaliação institucional: pensando princípios**. IN: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. Avaliação institucional: teoria e experiências. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROTONDANO, Eridalva; BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de; CUNHA, Ruth Araújo da. **Formação continuada no contexto do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. In: THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa; SALES, Clotilde Tinoco; VIEIRA, Aldeni Bentes (Org.). PNAIC Amazonas: integração de saberes, conhecimento e práticas pedagógicas. Manaus: EDUA, 2017. p. 23-34.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 396 p. Tradução de: Ernani F. da Fonseca Rosa.

SACRISTÁN, José Gimeno. (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2005. Tradução de: Alexandre Salvaterra.

- SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005. Tradução de: Daisy Vaz de Moraes
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa.
- SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez; RODRÍGUES, Juan Bautista Martínez. [et al] **Educar por Competências: O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011. 264 p. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação do currículo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SCHUWARTZMAN, Simon. **As avaliações de nova geração**. In: SOUZA, Alberto de Mello e. *Dimensões da Avaliação Educacional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 1. p. 15-34.
- SEMED, Secretaria Municipal de Educação de Manaus -. Rede municipal de ensino inicia o ano letivo com mais de 240 mil alunos. 2017. Elaborado por: Assessoria de Comunicação. Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/rede-municipal-de-ensino-inicia-o-ano-letivo-com-mais-de-240-mil-alunos/>>. Acesso em: 14 jun. 2018.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. 11ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOARES, José Francisco (Brasil). MEC/SEB/INEP (Org.). **O direito à educação no contexto da avaliação educacional**. em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, p. 141-152, 6 jun. 2016. Quadrimestral.
- SOARES, José Francisco. **Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, mar. 2007. Trimestral. Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- SOARES, José Francisco. **O efeito da escola no desempenho cognitivo dos alunos**. Revista Eletrônica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación, Madrid, v. 2, n. 2, p. 83-105, 2004. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación está indexada en: Scopus, Emerging Sources Citation Index (ESCI), Google Académico, Dialnet, ISOC, Redalyc, CIRC, DICE, GENAMICS, Latindex, MIAR, Resh, Biblioteca de la OEI, In-Recs, Iresie, REDIB, REDIAL, DOAJ, Dulcinea, EZB, BNE, GLOOBAL, REBIUN, Sudoc y WorldCat..
- SOARES, José Francisco. **O efeito da escola no desempenho cognitivo dos alunos**. In: SOUZA, Alberto de Mello e (Org.). *Dimensões da Avaliação Educacional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 7. p. 174-204.
- SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Tereza Gonzaga; MARI, Flávia Alexandra de Oliveira Torres. **Avaliação de Escolas de Ensino Básico**. In: FREITAS, Luiz Carlos de; BELLONI, Isaura; SOARES, José Francisco. **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas, SP: Komedi, 2003. Cap. 2. p. 59-92. Série avaliação: construindo o campo e a crítica.
- SOUZA, Sandra Záika. **Avaliação externa e em Larga Escala no Âmbito do Estado Brasileiro: Interface de Experiências Estaduais e Municipais de Avaliação da Educação Básica com Iniciativas do Governo Federal**. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Org.). *Ciclo de Debates: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2013. Cap. 3. p. 61-85.

- SZTAJN, Paola; BONAMINO, Alicia; FRANCO, Crespo. **Formação docente nos surveys de avaliação educacional.** Cadernos de Pesquisa, Rio de Janeiro, n. 118, p. 11-39, mar. 2003. Trimestral.
- TARDIF, Maurice. **Sabedores docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Tradução: Patrícia Chittono Ramos.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: Prática de Mudança: Por uma práxis transformadora.** 7. ed. São Paulo: Libertard, 2005. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertard; v. 6).
- VIANNA, Heraldo M. & Gatti, Bernadete A. “**A avaliação do rendimento de alunos de escolas do 1º grau da rede pública: uma aplicação experimental em 10 cidades**”; Educação e Seleção, São Paulo, 1988, FCC, n. 17, pp. 5-52, jan./jun.
- WASELFISZ, Jacobo. **O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau. Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, FCC, n. 4, p. 65-72, 1991.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino.** Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-791, 30 ago. 2011. Trimestral.

## APÊNDICE A

### SOLICITAÇÃO: E-MAIL À GERENTE DDPM

Manaus, 05 de janeiro de 2017.

Ofício nº 01/2017

De: Lilianny Carvalho de Oliveira Costa

Mestranda em Educação – UFAM/2016

Para: Rita Ester Ferreira de Luna.

Chefe da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM.

Prezada Srª,

Encaminho à Vossa Senhoria a minha intenção de diálogo com o Centro de Formação. Primeiramente, gostaria de agradecer a disponibilidade, para uma discussão inicial sobre a intenção de pesquisa no Centro de Formação do Município da Secretaria de Educação-SEMED.

Para tanto, apresento-me brevemente,

Meu nome é Lilianny C. de Oliveira Costa Mestranda em Educação (UFAM 2016/2). Graduada em Pedagogia (2003). Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Gestão Escolar e Políticas Públicas e Contextos Educacionais. Destaco a experiência como Gestora na Rede Salesiana Brasil - Polo Manaus - Região Norte em 12 escolas, como articuladora dos projetos Nacionais Salesianos no âmbito da gestão, avaliação, formação e comunicação com ênfase na gestão escolar, gestão de sala de aula e dos processos de ensino-aprendizagem atrelado às avaliações em larga escala institucionais e de desempenho.

Na academia, minha intenção de pesquisa para a elaboração da dissertação de mestrado é voltada para a formação continuada de educadores e a relação com a Avaliação Educacional, especificamente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), compreendendo o uso do SAEB (Prova Brasil) no programa de formação continuada dos educadores do Ensino Fundamental I do município.

Para que eu possa elaborar a questão inicial de pesquisa, preciso saber:

- É possível fazer a pesquisa no centro de formação do magistério do município – o DDPM?
- O centro de formação tem interesse na pesquisa, conforme a apresentação de intenção descrita acima?
- Antes de assinar o termo de anuência da pesquisa, podemos agendar um encontro de 30 a 40 minutos para discutirmos a intencionalidade da proposta? Qual a disponibilidade, dia, data e horário?
- Para concretizar algumas ideias, se possível, gostaria de saber se os resultados da avaliação sistêmica são utilizados pelo DDPM na formulação de ações e/ou programas de formação de educadores?

Novamente, fico agradecida pela sua disponibilidade.

Atenciosamente,

Lilianny Carvalho de Oliveira Costa

Mestranda em Educação

UFAM-2016/2

## APÊNDICE B

### RETORNO DA SOLICITAÇÃO DA AMOSTRA INTENSIONAL



Lilianny Oliveira Costa <liliannyoliveiracosta@gmail.com>

---

#### Socialização e encaminhamentos da Pesquisa

---

**VANESSA CARDOSO DOS SANTOS SOUZA**

25 de setembro de

<vanessa.souza@semed.manaus.am.gov.br>

2017 16:53

Para: liliannyoliveiracosta@gmail.com

Cc: Nubia Breves <nbreves50@gmail.com>, "natalianapaiva@hotmail.com"

<natalianapaiva@hotmail.com>

Prezada,

Conforme solicitação, encaminhamos nomes de algumas escolas para sua pesquisa.

Critérios:

1. Nota do IDEB 2015
2. Evolução IDEB 2013 - 2015

Obs: Para os resultados que "precisam melhorar", demos como sugestão 8 escolas, 4 com critérios de estagnação e 4 com critérios de retrocesso na evolução, assim, terá mais opção de escolha para pesquisa.

Agradecemos a confiança em nosso trabalho.

Equipe de Análise - DAM

---

 INDICAÇÕES DE ESCOLAS PARA PESQUISA.docx

21K

## APÊNDICE C

### Carta de Anuência



**Secretaria Municipal de Educação  
Subsecretaria de Gestão Educacional  
Departamento Geral de Distritos**

#### CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo execução da pesquisa intitulada **“Avaliação Educacional e a Organização do Trabalho Escolar nos anos Iniciais do Ensino Fundamental”**, a ser realizada pela Sra. Lilianny Carvalho de Oliveira Costa, mestranda pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/Universidade Federal do Amazonas. O presente projeto terá como o objetivo é analisar as implicações da Avaliação Educacional Externa na Organização do Trabalho Escolar e na Prática Pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista a relação entre os resultados do desempenho e a avaliação da aprendizagem na Língua Portuguesa, a ser realizado junto as Escolas Municipais.

A Instituição se compromete a solicitar consentimento livre e esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Manaus, 03 de setembro de 2018

  
**Euzeni Araújo Trajano**  
Subsecretária de Gestão Educacional  
SEMED

## APÊNDICE D

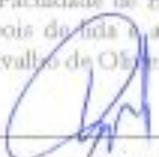
### Ata de Defesa

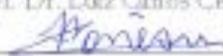


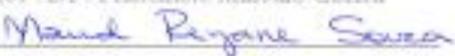
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

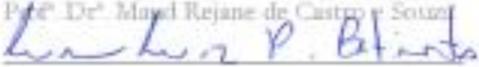
Ata de Defesa Pública da Dissertação da mestranda Lilianny Carvalho de Oliveira Costa sobre o Tema: Avaliação Educacional e a organização do trabalho escolar: Polissêmias e desafios de integração?.

Aos 21 dias do mês de janeiro do ano de dois mil e dezoito, às 14h:30h, no Laboratório do CEFORT/FACED da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, realizou-se a Defesa Pública de Dissertação da mestranda Lilianny Carvalho de Oliveira Costa, intitulada: Avaliação Educacional e a organização do trabalho escolar: Polissêmias e desafios de integração? A Banca Examinadora foi composta pelos Professores: Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito (UFAM), Dr. Francinete Massulo Corrêa (UFAM) e Dr.ª Maud Rejane de Castro e Souza (UEA), sob a Presidência do Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito. O Presidente deu início à sessão, convidando os Membros da Banca Examinadora e a mestranda Lilianny Carvalho de Oliveira Costa a tomarem seus lugares e, em seguida, assumiu a direção do Trabalho, informando sobre o procedimento do Exame. A palavra foi dada então a mestranda para apresentar o resumo do seu estudo. Após a apresentação do resumo, o Presidente passou a palavra aos Membros da Banca Examinadora para seus questionamentos e agraciação a candidata. Em seguida, a mestranda, Lilianny Carvalho de Oliveira Costa iniciou agradecendo a todos os Membros e respondeu às perguntas, acatando as sugestões formuladas. Após, a Banca Examinadora se reuniu para deliberação, divulgando a seguir o resultado de sua avaliação: a Dissertação da mestranda Lilianny Carvalho de Oliveira Costa foi aprovada por unanimidade. A sessão foi encerrada às 17h, e Eu, Luiz Luiz Pereira Batista, Técnico Administrativo em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas levei a presente Ata que, depois de lida e aprovada, vai assinada pela Banca Examinadora, por mim e por Lilianny Carvalho de Oliveira Costa.

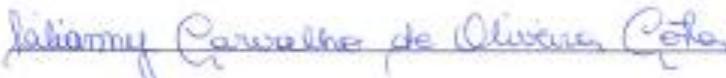
  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Francinete Massulo Corrêa

  
\_\_\_\_\_  
Dr.ª Maud Rejane de Castro e Souza

  
\_\_\_\_\_  
Téc. Adm. em Educação Luiz Luiz Pereira Batista

\_\_\_\_\_  
Lilianny Carvalho de Oliveira Costa

  
\_\_\_\_\_  
Lilianny Carvalho de Oliveira Costa