



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE**

KÉDNA SYUIANNE QUINTAS MELO

**AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTARÉM-PA**

**SANTARÉM - PARÁ
2023**

KÉDNA SYUIANNE QUINTAS MELO

**AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTARÉM-PA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade da Universidade Federal do Oeste do Pará, para obtenção do título Mestre em Ciências da Sociedade. Área de concentração Políticas Públicas e Estratégias do Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dr. Mário Tanaka Filho

Coorientador: Prof. Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma

**SANTARÉM - PARÁ
2023**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

- M528a Melo, Kédna Syuianne Quintas
 Avaliações externas na educação básica: um estudo na rede pública municipal de Santarém-PA./ Kédna Syuianne Quintas Melo. – Santarém, 2023.
 136 p. : il.
 Inclui bibliografias.
- Orientador: Mário Tanaka Filho.
 Coorientador: Edilan de Sant’Ana Quaresma.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade.
1. Políticas Educacionais. 2. Estado Avaliador. 3. Avaliações Externas de Larga Escala. 4. Indicadores. 5. Educação Básica. I. Tanaka Filho, Mário, *orient.* II. Quaresma, Edilan de Sant’Ana, *orient.* III. Título.

CDD: 23 ed. 379.098115



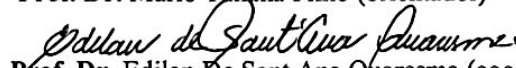
Universidade Federal do Oeste do Pará
Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica
Instituto de Ciências da Sociedade
Programa de Pós-graduação em Ciências da Sociedade
Mestrado Acadêmico em Ciências da Sociedade

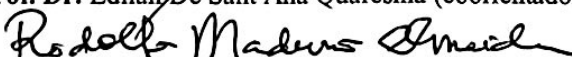


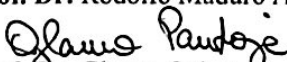
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

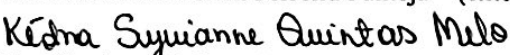
Ao décimo quinto dia do mês de março do ano de dois mil e vinte e três, às 15h30min, no campus Tapajós, sala 317 bmt1, instalou-se a banca examinadora de dissertação de mestrado do(a) aluno(a) Kédna Syuianne Quintas Melo. A banca examinadora foi composta pelos professores Dr. Rodolfo Maduro Almeida, UFOPA, examinador interno, Dr. Glauco Cohen Ferreira Pantoja, UFOPA, examinador externo, Edilan De Sant Ana Quaresma, **coorientador**, e Mario Tanaka Filho, UFOPA, **orientador(a)**. Deu-se início a abertura dos trabalhos, por parte do(a) Orientador(a), que, após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, passou de imediato ao mestrando para que iniciasse a apresentação da dissertação, intitulada “**Avaliações Externas na Educação Básica: Um estudo na Rede Pública Municipal de Santarém-PA**”, marcando um tempo de 27 minutos para a apresentação. Concluída a exposição, o(a) Prof(a). Mario Tanaka Filho, presidente, passou a palavra aos examinadores, para arguirem o(a) candidato(a). Após as considerações sobre o trabalho em julgamento, foi APROVADO (aprovado ou reprovado) o(a) candidato(a), conforme as normas vigentes na Universidade Federal do Oeste do Pará. A versão final da dissertação deverá ser concluída no prazo de trinta dias, contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora e constante na folha de correção anexa, sob pena de o (a) candidato(a) não obter o título se não cumprir as exigências acima. Para efeito legal segue a presente ata assinada pelo(a) professor(a) orientador(a), pelos professores avaliadores e pelo(a) mestrando(a).


Prof. Dr. Mario Tanaka Filho (orientador)


Prof. Dr. Edilan De Sant Ana Quaresma (coorientador) - UFOPA


Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida - UFOPA


Prof. Dr. Glauco Cohen Ferreira Pantoja - (externo) - UFOPA


Kédna Syuiane Quintas Melo - mestrando(a)



Universidade Federal do Oeste do Pará
Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica
Instituto de Ciências da Sociedade
Programa de Pós-graduação em Ciências da Sociedade
Mestrado Acadêmico em Ciências da Sociedade



FOLHA DE CORREÇÕES

Autor: Kédna Syuiane Quintas Melo

Título: "Avaliações Externas na Educação Básica: Um estudo na Rede Pública Municipal de Santarém-PA"

Banca examinadora:

Prof(a): Rodolfo Maduro Almeida - UFOPA

Prof(a): Glauco Cohen Ferreira Pantoja - UFOPA

Prof(a): Edilan De Sant Ana Quaresma - UFOPA

Prof(a): Mario Tanaka Filho - Presidente

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. INTRODUÇÃO
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. METODOLOGIA
4. RESULTADOS OBTIDOS
5. CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, serão cumpridas integralmente.

Prof(a). Mario Tanaka Filho
Orientador(a)

*Para minha mãe Silvana Quintas, meu pai Edino Melo e irmãos Ketelly, Yuri,
Katrynne e Karinne Quintas. Meus pilares.
Ao meu amado esposo Adriano Baia.
Meu eu antes.*

AGRADECIMENTO

Meus mais sinceros agradecimentos à FAPESPA que me deu a oportunidade, por meio de apoio financeiro, a continuar seguindo na difícil e gratificante estrada que é a pesquisa. À Universidade Federal do Oeste do Pará, por me proporcionar um ensino de qualidade e por ter me apresentado o mundo da pesquisa e extensão ainda na graduação.

Nesses anos de mestrado, de muito estudo, esforço, empenho e de algumas abdições, gostaria de agradecer a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização de mais este sonho. Por isso, expresso aqui, através de palavras sinceras, um pouquinho da importância que elas tiveram, e ainda têm, nesta conquista e a minha sincera gratidão a todas elas. Primeiramente, agradeço aos meus pais Silvana e Edino; às minhas irmãs Ketelly, Katryne e Karinne e ao meu irmão Yuri, pela compreensão, ao serem privados em muitos momentos da minha companhia e atenção, e pelo profundo apoio, me estimulando nos momentos mais difíceis. Obrigada por desejarem sempre o melhor para mim, pelo esforço que fizeram para que eu pudesse superar cada obstáculo em meu caminho e chegar aqui e, principalmente, pelo amor imenso que vocês têm por mim. A vocês, minha família, sou eternamente grata por tudo que sou, por tudo que consegui conquistar e pela felicidade que tenho.

Ao meu amado marido e companheiro Adriano Baia, meu eterno agradecimento por acumular muitas das minhas responsabilidades nestes últimos anos, por compreender todos os meus momentos e dificuldades, pelo abraço e palavras amorosas todas as vezes em que eu pensava em desistir acreditando não ser capaz. Seu valioso e incansável apoio foi definitivo em todos os momentos desta pesquisa.

Ao meu grande e estimado amigo e irmão de coração Luan Menezes, por todas as vezes que me socorreu nos momentos de crises e me distraiu com palavras gentis e amigas.

Minha gratidão especial aos Professores Dr. Mario Tanaka Filho e Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma, meus orientadores. Obrigada pela dedicação, que fizeram, por muitas vezes, deixar de lado seus momentos de descanso para me ajudar e me orientar. E, principalmente, obrigada por sempre terem acreditado e depositado sua

confiança em mim ao longo de todos esses anos de trabalho que se iniciaram ainda na graduação. Sem as suas orientações, apoio, confiança e amizade, não somente neste trabalho, mas em todo o caminho percorrido até aqui, nada disso seria possível.

Por fim, o agradecimento mais importante: agradeço a Deus e a Nossa Senhora, por estarem sempre comigo, me guiando, iluminando cada passo meu e me abençoando. Obrigada por me darem a fé e a força necessária para lutar e enfrentar todos os obstáculos, sem nunca desistir. Agradeço a Deus e a Nossa Senhora por me abençoarem com tantos presentes divinos, me dando talvez além do que posso merecer. Obrigada, meu Pai, por tudo de bom que tenho e que sou.

Enfim, o mestrado se encerra e resta a gratidão!

Se pude enxergar mais longe, foi porque me apoiei em ombros de gigantes (Isaac Newton).

RESUMO

As constantes avaliações externas de larga escala na educação básica e a difusão de seus resultados tem se traduzido em pressões sobre a comunidade escolar, afetando o currículo e as práticas docentes, ao mesmo tempo que produzem indicadores que redirecionam investimentos e ajudam a esfera executiva na implementação de políticas educacionais. No município de Santarém, estado do Pará, pouco sabemos a respeito das implicações que os indicadores produzidos pelas avaliações externas têm sobre as políticas conduzidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e como estas chegam às escolas. Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo analisar e refletir sobre como as escolas da rede pública municipal da cidade de Santarém-PA se apropriam dos resultados das avaliações externas de larga escala da educação básica. Observa-se que o SAEB, seguindo a lógica neoliberal, permite que o Estado realize o monitoramento da educação com o objetivo de cumprir os padrões internacionais estabelecidos, estimulando indevidamente o ranking entre as instituições de ensino, fazendo com que a educação admita a lógica do mercado, no sentido de permitir que a sociedade assuma a condição de consumidores ao escolher escolas com melhores classificações. Trata-se de um estudo que parte de uma perspectiva quantitativa e qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. Os materiais e métodos de abordagem foram constituídos por pesquisa documental e aplicação de questionários. Participaram desta pesquisa, por meio da aplicação de questionários, 23 escolas públicas municipais, sendo composta por diretores, coordenadores pedagógicos e professores totalizando em 72 participantes. As respostas as perguntas do questionário seguem o tipo *likert* conhecido também como escala de satisfação, distribuídos em cinco pontos, sendo eles: Discordo totalmente; Discordo em parte; Indiferente; Concordo em parte e Concordo totalmente. Com a análise dos dados puderam ser identificadas diversas formas de apropriação das avaliações externas no cotidiano escolar, sendo uma delas o uso excessivo de simulados com o intuito de proporcionar um aumento nos resultados. Percebe-se também que a relação entre Escola x SEMED, no que tange as avaliações externas, precisa de alteração, uma vez que é de competência da secretaria coordenar, controlar, planejar e executar a política educacional do

município. Foi identificado que o auxílio que a SEMED-PA disponibiliza para as escolas se dá de maneira rasa e superficial, ao passo que parte dos profissionais pesquisados apontaram a importância de se ter uma divulgação e um auxílio de forma mais ampla. Com isso, ao aprofundar o debate e o conhecimento do que acontece na escola, ao receber os resultados do SAEB, verificamos que uma política de avaliação vai muito além da realização de provas, análise dos dados e divulgação dos resultados. Percebe-se que os moldes que estabelecem a implementação de tais avaliações não fomenta a participação dos gestores e da comunidade escolar, destoando de seu discurso inicial, sendo este o de ser uma avaliação parceira do planejamento pedagógico, entretanto, a forma como tem sido implementada a torna um instrumento de regulação centralizadora. Os objetivos desta pesquisa foram alcançados, sendo importante também enfatizarmos a importância de disponibilizar os resultados para as escolas envolvidas nesta pesquisa, no sentido de promover a aproximação das pesquisas realizadas na Universidade com os ambientes escolares.

PALAVRAS CHAVES: Políticas Educacionais; Estado Avaliador; Avaliações Externas de Larga Escala; Indicadores; Educação Básica.

ABSTRACT

The constant large-scale external evaluations in basic education and the dissemination of their results have translated into pressures on the school important, affecting the curriculum and teaching practices, while producing indicators that redirect important and help the executive sphere in the implementation of educational policies. In the municipality of Santarém, in the state of Pará, we know little about the implications that the indicators produced by external evaluations have on the policies conducted by the Municipal Department of Education (SEMED) and how they reach the schools. From this perspective, the important study aims to analyze and reflect on how schools in the municipal public network of the city of Santarém-PA appropriate the results of external evaluations of large-scale basic education. It is observed that the SAEB, following the neoliberal logic, allows the State to monitor education in order to meet established international standards, unduly stimulating the ranking among educational institutions, making education admit the important the market, in the sense of allowing important to assume the condition of consumers by choosing schools with better classifications. This is a study based on a quantitative and qualitative perspective, of descriptive and exploratory nature. The materials and methods approach consisted of important research and the application of questionnaires. Twenty-three municipal public schools participated in this research, through the application of questionnaires, consisting of principals, pedagogical coordinators, and teachers, totaling 72 participants. The answers to the questions in the questionnaire follow the Likert type, also known as school satisfaction, distributed in five points, as follows: Totally disagree; Partially disagree; Indifferent; Partially agree and Totally agree. With the data analysis we could identify several forms of appropriation of external evaluations in the school routine, one of them being the excessive use of simulations in order to provide an increase in results. The relationship between the school and SEMED, regarding the external evaluations, needs to change, since it is the department's responsibility to coordinate, control, plan and execute the educational policy of the municipality. It was identified that the aid SEMED-PA makes available for schools is shallow and superficial, while some of the professionals surveyed pointed out the importance of having a wider dissemination and aid. Thus, by

deepening the debate and the knowledge of what happens at school, 15mpo receiving the results of SAEB, we verify that na evaluation policy goes far beyond the performance of tests, data analysis and dissemination of the results. We realize that the molds that establish the implementation of such evaluations do not encourage the participation of managers and the school 15mportant, deviating from its initial speech, which was to be a partner evaluation of educational planning, however, the way it has been implemented makes it na 15mportante15 f centralizing regulation. The objectives of this research were achieved, and it 15mporta 15mportante to emphasize the importance of making the results available to the schools involved in this research, in order to promote the approximation of the research carried out at the University with the school environment.

KEY WORDS: Educational Policies; Evaluating State; Large Scale External Evaluations; Indicators; Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Escala de Proficiência de Matemática para o 5º Ano do Ensino Fundamental	84
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Definições de política pública na concepção de diferentes autores ----	14
Quadro 02 – Comparação das diferentes fases do Estado-Avaliador	30
Quadro 03 – Divulgação dos Resultados para as Escolas pela SEMED	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Escala tipo likert	42
Tabela 02 – Itens tipo likert do questionário aplicada aos participantes	43
Tabela 03 – Estatísticas de confiabilidade Alfa de Cronbach	44
Tabela 04 - Listas das escolas municipais de Santarém-PA amostradas	45
Tabela 05 - Média do IDEB alcançado pelas escolas x IDEB projetado	47
Tabela 06 - Alunos matriculados por etapas de ensino nas escolas pesquisadas segundo o IDEB em Santarém: 2020 – 2021	48
Tabela 07 - Taxas de rendimento das escolas em 2021, 2020 e 2019	53
Tabela 08 - Proficiência em Português e Matemática dos alunos do 5º ano	55

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Disposição das Escolas por Bairro	46
Gráfico 02 - Percentual do Indicador de Adequação da Formação dos Docentes	51
Gráfico 03 – Gênero dos Diretores	60
Gráfico 04 – Faixa Etária dos Diretores	61
Gráfico 05 – Nível de Escolaridade dos Diretores	62
Gráfico 06 – Curso de Pós-Graduação: Diretores	63
Gráfico 07 – Tempo de Exercício da Função de Direto(a)r	63
Gráfico 08 – Tempo de trabalho dos Diretores nas escolas pesquisadas	64

Gráfico 09 – Carga horária de trabalho nas escolas dos Diretores -----	64
Gráfico 10 – Gênero dos Coordenadores Pedagógicos -----	67
Gráfico 11 – Faixa Etária dos Coordenadores Pedagógicos -----	68
Gráfico 12 – Formação Inicial dos Coordenadores Pedagógicos -----	68
Gráfico 13 – Pós-Graduação dos Coordenadores Pedagógicos -----	69
Gráfico 14 – Tempo de Exercício da Função de Coordenador(a) Pedagógico ----	69
Gráfico 15 – Tempo de trabalho dos Coordenadores nas escolas pesquisadas --	70
Gráfico 16 –C.H. de trabalho dos Coordenadores nas escolas pesquisadas -----	70
Gráfico 17 – Gênero dos Professores -----	72
Gráfico 18 – Faixa Etária dos Professores -----	73
Gráfico 19 – Formação Inicial dos Professores -----	74
Gráfico 20 – Tempo de Exercício na função de Professor -----	75
Gráfico 21 – Tempo de trabalho dos Professores nas escolas pesquisadas -----	76
Gráfico 22 – Jornada de Trabalho dos Professores nas escolas pesquisadas ----	77
Gráfico 23 – Utilização dos Resultados das Avaliações Externas no Planejamento Escolar -----	80
Gráfico 24 – Utilização dos Resultados das Avaliações Externas como diagnóstico da aprendizagem dos alunos -----	81
Gráfico 25 – Os resultados das avaliações externas mostram o que escola precisa mudar -----	83
Gráfico 26 – As avaliações em larga escala como referência no currículo escolar -- -----	86
Gráfico 27 – Utilização das avaliações em larga escala no processo de Ensino-Aprendizagem -----	97
Gráfico 28 – Diferença entre a avaliação externa e a avaliação interna -----	99
Gráfico 29 - Utilização do Livro Didático -----	107
Gráfico 30 - Utilização do Equipamentos Tecnológicos -----	108
Gráfico 31 - Responsável pelas principais definições escolares -----	109
Gráfico 32 - Situações que se aplicam ou não ao PPP da escola -----	110

LISTAS DE ABREVIações E SIGLAS

CF	Constituição Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IAFD	Indicador de Adequação da Formação Docente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	22
1.1 Políticas Públicas	22
1.2 Políticas Públicas Educacionais	26
1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN	29
CAPÍTULO 2 - AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA COMO INSTRUMENTO PARA O CONTROLE DO ESTADO	34
2.1 O Estado Avaliador	34
2.1.1 Mudanças no Estado Avaliador	39
2.2. Qualidade da Educação	41
2.3. Sistema Nacional de Avaliação Da Educação Básica (SAEB)	43
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
3.1. Tipo de Pesquisa	48
3.2. Sujeitos da pesquisa e local de estudo	49
3.3. Seleção das Amostras e instrumento de coleta de dados	49
3.4. Coleta de Dados	50
3.5. Técnica de coleta de dados	52
3.6. Aspectos éticos	54
CAPÍTULO 4 - O FLUXO E DESEMPENHO ESCOLAR NAS ESCOLAS PESQUISADAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM-PA	55
4.1. Caracterização das escolas e município da pesquisa	55
4.2. Indicadores de fluxo e de desempenho das escolas pesquisadas segundo o IDEB	62
CAPÍTULO 5 - PERFIL DOS PROFISSIONAIS ATUANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE SANTARÉM-PA NAS ESCOLAS PESQUISADAS: DIRETORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E DOCENTES.	67
5.1. PERFIL E FORMAÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES.	68
5.1.1. Elementos de um Perfil	69
5.1.2. Formação Inicial e Continuada	71
5.1.3. Tempo de exercício da função x Tempo de trabalho nas escolas pesquisadas	73
5.1.4. Trabalho	74
5.2. PERFIL E FORMAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS	75
5.2.1. Elementos de um Perfil	75
5.2.2. Formação Inicial e Continuada	78
5.2.3. Tempo de exercício da função x Tempo de trabalho nas escolas pesquisadas	79

5.2.4. Trabalho -----	80
5.3. PERFIL E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES -----	81
5.3.1. Elementos de um Perfil -----	81
5.3.2. Formação Inicial e Continuada -----	83
5.3.3. Tempo de exercício da função x Tempo de trabalho nas escolas pesquisadas ----	84
5.3.4. Trabalho -----	86
CAPÍTULO 6 - USO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NA CIDADE DE SANTARÉM-PA -----	89
6.1. Utilização dos resultados pelas escolas municipais -----	89
6.2. Relação entre a SEMED e as escolas no que tange a divulgação dos Resultados -----	101
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	111
APÊNDICE A – ANÁLISE DOS RECURSOS DISPONÍVEL NAS ESCOLAS -----	117
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -----	121
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO NAS ESCOLAS -----	122
APÊNDICE D – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA -----	129
ANEXO I - MEDIDAS DE PREVENÇÃO À COVID-19 -----	130
ANEXO II – OFÍCIO: AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA PELA SEMED -----	132
ANEXO III – MEMORANDO CIRCULAR:AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTARÉM -----	133

INTRODUÇÃO

A temática em torno das avaliações sempre foi uma preocupação central na minha prática como estudante da graduação de Licenciatura em Matemática e Física (2016 - 2021), sobretudo após as disciplinas de estágio, quando pude estar em contato com a escola. Além disso, a participação em Projetos de Extensão voltados para a Gestão Escolar em duas escolas da Rede Pública na cidade de Santarém-PA (2017-2019) também fez surgir o interesse nessa área da pesquisa. Essas duas situações me proporcionaram experiências no âmbito escolar, onde pude estar em contato com a gestão de algumas unidades escolares.

Como estudante, ainda não tinha maturidade suficiente para compreender o quanto as avaliações se configuram como principal instrumento para elaboração de políticas públicas no campo educacional. Quanto mais eu me envolvia com as questões escolares, mais eu percebia que as escolas preparavam seus alunos para a realização das avaliações externas, no sentido de treinar estes alunos para o desenvolvimento dessas provas, não possuindo um processo formativo que acompanhasse o aluno de maneira contínua durante toda a sua vida escolar. Percebi também que as escolas não possuíam um planejamento para analisar os resultados dessas avaliações, quando as mesmas estivessem disponíveis. A única estratégia conhecida por eles era a de simplesmente anunciar/divulgar os resultados, se estes fossem positivos, por meio de anúncios, cartazes e banners espalhados na cidade ou na frente da própria escola.

Esta atitude, vista nas duas escolas a qual tive contato durante meu projeto de extensão, que teve duração de dois anos, me levou a questionar se a gestão escolar fazia bom uso ou não dos resultados provenientes destas avaliações. Devido a essa experiência ser muito limitada, reduzida a apenas duas escolas, surgiu a curiosidade de pesquisar se todas as escolas municipais no âmbito da cidade de Santarém-PA possuem as mesmas atitudes e pensamentos em relação a análise dos resultados dessas avaliações, ou se existem escolas que se apropriam de fato desses resultados, transformando-os em reflexões pedagógicas que orientem parte do seu trabalho dentro da escola, tendo em vista que os resultados das avaliações externas por si só não reflete a realidade dos ambientes escolares.

Nas políticas educacionais a avaliação externa de larga escala vem ocupando um lugar central no país, e se constitui como um dos elementos primordiais para a concretização de políticas públicas (Souza, 2003). Tais avaliações têm como objetivo verificar a “qualidade de ensino” no Brasil, e são realizadas tanto pelo governo federal quanto pelas iniciativas de alguns governos estaduais e municipais, aplicados nos diferentes níveis de ensino da educação básica. No entanto, percebe-se que as avaliações externas não possuem critérios suficientes para a definição da qualidade educacional. Com isso, temos que o resultado proveniente dessas avaliações ainda é um assunto pouco explorado pelos gestores, professores e coordenadores no cotidiano escolar (Souza, 2005).

Há quase três décadas que as avaliações externas de larga escala fazem parte do dia a dia das escolas públicas, e no decorrer desse tempo tais avaliações sofreram diversas modificações no que tange o processamento dos dados e planejamento das ações desenvolvidas a partir dos seus resultados, bem como sua divulgação (Ferrarotto, 2018).

Os seus primeiros ensaios ocorreram no ano de 1988 quando o Ministério da Educação (MEC) realizou um projeto piloto intitulado como “Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público” (SAEP) com a aplicação de testes padronizados de forma amostral nos Estados do Rio Grande do Norte e no Paraná. Ao realizar a análise dos resultados dessa avaliação, aplicado nas escolas do projeto piloto (que se iniciou em 1990 e finalizou em 1992), a avaliação externa em larga escala, a partir do ano de 1992, passou a ser responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Mas somente no ano de 1995 que as avaliações passaram a receber o nome: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o objetivo de realizar uma “reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas” (Werle, 2011).

As avaliações passaram a ser aplicadas a cada dois anos, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, tendo seu principal foco em apenas dois componentes curriculares, sendo estes: português (com ênfase na leitura) e matemática (com ênfase na resolução de problemas). No decorrer do ano de 1990 o SAEB incluiu na avaliação as disciplinas de História e Geografia, no entanto, essa

ideia não se sustentou por muito tempo e retornou ao seu foco inicial, apenas para português e matemática. A principal característica do SAEB é:

Ser uma avaliação amostral de 4^a [atual quinto ano] e 8^a [atual nono ano] séries do Ensino Fundamental e de 3^o ano do Ensino Médio, envolvendo estudantes das redes pública e privada, de zonas urbana e rural, oferecendo informações passíveis de serem tratadas por localização rural ou urbana, por dependência administrativa, por unidade da federação, por região e na totalidade do país (Werle, 2011, p. 775).

A prova do SAEB não trata somente de instrumentos cognitivos (testes), mas também utiliza instrumentos contextuais, tais como: na escola é realizado a aplicação de questionários para se ter conhecimento sobre infraestrutura, materiais e equipamentos que a escola possui, além dos mecanismos de gestão, perfil e práticas do diretor. Para os alunos o questionário é realizado para se ter conhecimento das suas características socioculturais. Importante enfatizarmos que tais instrumentos não são utilizados na determinação do indicador (IDEB), embora possam ser utilizados por gestores no processo de (re)direcionamento das ações no interior das escolas.

De acordo com Bonamino (2013), as avaliações externas em larga escala passaram por basicamente três gerações na educação básica. Na primeira geração o objetivo central das avaliações era o diagnóstico, buscando reunir dados sobre como a educação brasileira estava evoluindo. Um exemplo desta primeira geração foi a criação do SAEB. Já na segunda geração temos a característica censitária das avaliações, ou seja, possibilitou identificar os resultados de cada instituição e, desta forma, realizar um ranking entre elas, tal atitude vem sendo bastante criticada, uma vez que tal ranqueamento diverge da concepção educacional. Um exemplo desta segunda geração foi a criação da Prova Brasil que em 2005 passou a fazer parte do SAEB. Na terceira geração temos que além da divulgação dos resultados das avaliações aplicadas nas escolas, foi inserido a recompensa material para aquelas que possuem os melhores resultados obtidos. Um exemplo desta terceira geração que adotaram tal política são o Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP) e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).

O contexto escolar é o espaço onde a pesquisa será realizada, no entanto, surgiu a dúvida de quem deveria ser o sujeito da nossa pesquisa, uma vez que o contexto escolar abrange diversos atores, tais como: professores, diretores, alunos,

coordenadores pedagógicos e entre outros. Desse modo, definiu-se que o sujeito da pesquisa será o Gestor Escolar, ou seja, o Diretor, os Coordenadores Pedagógicos e os professores. A escolha justifica-se pelo fato de que esses profissionais são os responsáveis pelas principais decisões políticas no ambiente escolar.

Em relação às avaliações externas de larga escala, o diretor é o responsável em organizar o ambiente escolar para que a aplicação da avaliação seja realizada de maneira tranquila e, posteriormente, é o responsável por planejar, juntamente com os professores e os coordenadores pedagógicos, como os resultados dessas avaliações serão analisados, bem como traçar estratégias para que os resultados sejam cada vez melhores. Além do diretor, dos coordenadores e dos professores, definiu-se a Secretaria Municipal de Educação de Santarém (SEMED) como segundo sujeito da nossa pesquisa, uma vez que a secretaria atua na formulação de políticas para a educação infantil e para o ensino fundamental, no entanto, apesar da aplicação da pesquisa ter sido autorizada nos ambientes da secretaria por meio de ofício, a SEMED, após vários adiamentos por parte da secretaria, acabou recusando a participação nesta pesquisa, não sendo possível realizar a análise de como os resultados desta avaliação são tratados pela SEMED de Santarém-PA.

De acordo com o que vimos até aqui, surge a necessidade de definirmos o problema da pesquisa, e tal questionamento foi criando forma a partir das pesquisas bibliográficas acerca do tema que trouxeram um maior conhecimento sobre o processo de evolução das políticas públicas educacionais, sobretudo, às avaliações externas em larga escala. Logo, a partir da sistematização da pesquisa de inúmeros autores, a qual iremos tratar ao longo da pesquisa, e das investigações realizadas, têm-se a seguinte pergunta de partida: *Como as escolas amostradas da rede pública municipal da cidade de Santarém-PA se apropriam dos resultados das avaliações externas de larga escala?*

Esta pesquisa pretende analisar e refletir sobre como as escolas da rede pública municipal da cidade de Santarém-PA se apropriam dos resultados das avaliações externas de larga escala. Bem como, analisar os micros dados referentes da Prova do SAEB e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

- Ideb, da rede municipal de ensino de Santarém e analisar efetivamente como os resultados são utilizados dentro da escola além de socializar as informações.

A dissertação aqui apresentada está estruturada em seis capítulos que abordam as concepções iniciais que justificam o interesse pelo tema até as considerações finais. Na Introdução é apresentada como se deu a aproximação com a pesquisa, bem como os objetivos. No primeiro capítulo é realizado uma discussão acerca das concepções das Políticas Públicas com enfoque nas Políticas Educacionais, apresentando seu conceito e como é feita sua implementação na sociedade. Neste sentido, é exposto uma base teórica sobre as Políticas e como elas são aplicadas no sentido de promover o controle por parte do Estado.

No segundo capítulo é apresentado as concepções do Estado Avaliador e suas implicações na Educação. No mesmo capítulo também é abordado sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com o intuito de apresentar seus objetivos no que tange a criação de políticas públicas através dos indicadores de desempenho.

No terceiro capítulo é apresentado os percursos metodológicos que foram desenvolvidos neste estudo. No quarto capítulo é apresentado os resultados provenientes das análises dos micros dados da Prova do SAEB e do Ideb das 27 escolas pesquisadas. Neste capítulo também foi realizado um debate sobre os fluxos e desempenhos escolares dessas instituições assim como o levantamento dos principais indicadores analisados no SAEB e no Ideb, bem como os dados referente a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

No quinto capítulo foi traçado o perfil profissional dos diretores, coordenadores pedagógicos e dos professores que participaram desta pesquisa. Para traçar o perfil destes profissionais utilizamos os dados proveniente dos questionários aplicados aos profissionais das 23 escolas que aceitaram participar da pesquisa e que coletaram informações sobre: Gênero, Idade, Área de Formação, Pós-Graduação, Tempo de Experiência e Jornada de Trabalho. Ter conhecimento do perfil profissional destes participantes auxiliou os pesquisadores nas análises que foram discorridas no capítulo seguinte. No total a pesquisa contou com 72 participantes.

No sexto capítulo é apresentado os dados dos questionários que trata sobre a utilização dos resultados das avaliações externas, com foco na Prova do SAEB,

pelas escolas pesquisadas. A análise dos dados nos permitiu verificar que tais avaliações externas possuem forte influência no currículo e no planejamento dessas escolas, que fazem uso de provas simuladas com os alunos como preparatório para a realização destas avaliações. Fechando este estudo é exposto o último capítulo com as considerações gerais sobre os capítulos apresentados, onde foram destacadas as análises realizadas e identificado o panorama geral da utilização dos resultados dessas avaliações pelas escolas municipais de Santarém-PA.

CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Neste primeiro capítulo apresentamos o cenário das políticas públicas educacionais no que tange as Avaliações de Larga Escala, uma vez que nosso objeto de estudo se encontra neste campo. Nosso objetivo com este capítulo é o de retirar elementos acerca da temática que possam contribuir para a discussão e análise de como a avaliação se dá como política pública educacional.

Para alcançar o objetivo proposto este capítulo está dividido em três partes: (i) na primeira parte fazemos uma discussão sobre como os principais pesquisadores definem política pública; (ii) na segunda parte é contextualizado as políticas públicas educacionais e como a avaliação pode ser entendida como política pública neste cenário; (iii) na terceira debateremos sobre o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em torno das discussões e críticas que o envolvem ao possuir características do sistema neoliberal.

1.1 Políticas Públicas

A função que o Estado desempenha na sociedade, com o passar do tempo, sofreu inúmeras transformações. Nos séculos XVIII e XIX o principal objetivo do Estado era o de promover a segurança pública, atualmente sua função é a de promover o bem estar da sociedade. Para promover o bem estar da sociedade o Estado desenvolve planos de ações para atuar nas mais diferentes áreas como: Educação, Saúde, Meio Ambiente e entre outros, por meio das Políticas Públicas.

As Políticas Públicas surgiram nos Estados Unidos como uma área do conhecimento e também como disciplina, rompendo alguns estudos e pesquisas que até então se concentravam nas análises sobre o Estado e ações do governo (Souza, 2017). Com isso temos que Política Pública se caracteriza como uma expressão que visa determinar um campo específico da política. De acordo com Oliveira (2010) para melhor entendermos a sua definição se faz necessário partirmos do que cada palavra significa isoladamente.

A palavra Política é de origem grega, *politikó*, e expressa a participação das pessoas nas decisões que envolvem assuntos da cidade, ou seja, a pólis. A palavra Pública, por sua vez, é de origem latina, *publicus*, e significa povo. Logo, Política Pública significa a participação do povo nas decisões da cidade. No decorrer da história percebe-se que essa participação ocorreu tanto de forma direta, com a

presença efetiva do povo, quanto de forma indireta, ocorrendo por meio de representantes. Mas, em ambos os tipos de participação, sempre houve a presença de um agente fundamental para a implementação da política pública, sendo este o Estado.

Podemos citar quatro autores que são considerados os “pais” fundadores da Política Pública: Harold Laswell, Herbert Simon, Charles Edward Lindblom e David Easton. Lasswell (1936), ainda na década de 30, debate sobre a expressão *policy analysis* no intuito de realizar a conciliação entre a produção empírica dos governos e o conhecimento acadêmico/científico. O autor também visava com essa conciliação o estabelecimento de um diálogo entre os cientistas sociais e o governo.

Por outro lado, Simon (1957) veio introduzir o conceito de Racionalidade Limitada, a qual se trata de um modelo que surgiu como uma crítica ao Modelo Racional (modelo em que o ator ou o decisor realiza a tomada de decisões fazendo a utilização da racionalidade). O Modelo de Racionalidade Limitada propõe que o conhecimento em tempo nenhum abrange a totalidade, ou seja, o decisor não possui conhecimento de todas as informações e, devido a isso, faz uso somente das que para ele estão disponíveis. Simon propõe a criação de um conjunto de regras e incentivos para que a racionalidade possa ser potencializada, desta forma o comportamento do decisor será modelado para que busque resultados desejados e impeça a busca de interesses próprios.

Lindblom (1959), por sua vez, indagou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon propondo a inclusão de outros fatores à formulação e análise das políticas públicas, pois para entender como ocorre o processo decisório devemos considerá-lo como algo “extremamente complexo, sem princípio meio e fim, cujos limites são incertos” (Lindblom, 1981, p.10). Segundo o autor, a existência de um conjunto complexo de forças pode vir a produzir determinados efeitos, e estes efeitos são chamados de política.

Easton (1965) definiu políticas públicas como sendo “*una serie de decisiones e acciones que distribuyen imperativamente los valores en la sociedad*” (apud Trabada, 2003, p.67), ou seja, definiu a política pública como um sistema, como algo que relaciona a formulação, os resultados e a sociedade.

Souza (2003) afirma que não existe uma única e nem melhor definição para dizer o que é política pública e apresenta ainda a definição de alguns autores que

foram organizadas no quadro 01:

Quadro 01: Definições de política pública na concepção de diferentes autores.

AUTOR/ANO	DEFINIÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA
Mead (1995)	Campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.
Lynn (1980)	Conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.
Peters (1986)	Soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.
Dye (1984)	O que o governo escolhe fazer ou não fazer.
Laswell (1958)	Responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Fonte: Elaborada pelo autor com base em SOUSA (2003).

Sechi (2014) por sua vez, definiu política pública como sendo uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. O autor ainda apresenta quatro tipos de políticas públicas formuladas por Theodore J. Lowi em 1964, sendo elas: Políticas Regulatórias, Políticas Distributivas, Políticas Redistributivas e Políticas Constitutivas.

- Políticas Distributivas, que são as decisões tomadas pelo governo e que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais;
- Políticas Regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse;
- Políticas Redistributivas, que atingem maior número de pessoas e impõem perdas concretas e de curto prazo para certos grupos sociais, bem como ganhos incertos e futuros para outros; e
- Políticas Constitutivas, que lidam com procedimentos (Almeida, *et al*, 2022, p.6).

As diversas definições de políticas públicas sempre levam ao mesmo local onde os debates, decisões e ideias se desenvolvem: os Governos. No geral, tais definições admitem uma visão holística do tema, isto é, compreendem que um sistema não pode ser caracterizado ou definido pela soma de suas partes, mas sim pelo todo. Ao realizar essa pequena reflexão, Souza (2003) define política pública como sendo:

O campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de

outro (variável dependente)” (Souza, 2003, p. 13).

Em resumo, o processo de formular políticas públicas se dá quando o governo converte os seus projetos e propósitos em ações ou programas para produzir resultados ou mudanças. Ainda de acordo com Souza (2003), reconhecer que a política pública faz parte do campo da holística ao abranger diversos setores, implica que, por ter essa visão holística, as políticas públicas tornam-se territórios de diversas disciplinas e modelos analíticos. Isto é, a política pública, apesar de ser um campo de estudo das Ciências Políticas, não se resume somente a ela, uma vez que ela pode ser objeto de estudo da Sociologia, da Psicologia, da Filosofia da Economia e da Econometria. Em relação a este último, a Econometria, trata-se de uma subárea da avaliação, que utiliza métodos quantitativos e modelos econométricos de análise.

De acordo com Barreto (2021), política pública se caracteriza como um termo que possui definição recente no campo das Ciências Sociais e estabelece uma ligação direta com o conceito de estado e sociedade. Ou seja, “políticas públicas constituem todas as ações realizadas pelo Estado em favor ou não da sociedade, em outras palavras, são um meio de definir e fazer política na realidade” (Barreto, 2021, p. 21).

Como visto, diversos autores possuem sua própria definição do que seria a Política Pública. Tendo em vista todas essas definições temos que, popularmente falando, políticas públicas podem ser caracterizadas como o conjunto de programas e ações que são desenvolvidos e elaborados pelo Estado que contam com a ajuda, de forma direta ou indireta, das entidades públicas ou privadas, com o objetivo de garantir que os direitos de cidadania previstos na Constituição Federal de 1988 sejam alcançados. Ao realizar a elaboração desses programas e ações é necessário que as políticas públicas sigam as etapas de planejamento, implementação e avaliação, para serem consideradas efetivas (Barreto, 2021).

Ruan (2009) diz que é importante sabermos inicialmente como fazer a análise das políticas públicas para depois conceituá-las. Ele parte do princípio de que a Análise da Política (Policy Analysis) possui como principal objetivo melhorar o entendimento sobre como funciona a política e o processo político, bem como realizar propostas com o intuito de aperfeiçoar as políticas públicas. Logo, a partir do momento que as Políticas Públicas são formuladas têm-se a implementação de

planos de ações, projetos, programas ou grupos de pesquisas que ao serem postas em ação ficam sujeitas aos sistemas de acompanhamento e avaliação. Tais políticas públicas podem ser destinadas a qualquer área da sociedade, seja a área da saúde, infraestrutura, lazer, segurança ou educação. Daremos enfoque agora nas políticas educacionais.

1.2 Políticas Públicas Educacionais

As Reformas Educacionais no Brasil se deram por meio de crises nacionais e internacionais do sistema capitalista, fazendo com que a educação, por muitos anos, tenha sido deixada de lado pelos agentes políticos. O setor educacional sofreu diversas consequências com a ditadura militar, uma vez que a economia alcançou altas taxas de inflação resultando na queda da qualidade de ensino devido aos baixos salários e falta de investimentos públicos, resultando na evasão escolar e na ampliação do número de instituições educacionais do setor privado (Piana, 2009).

Em 1988 um novo período foi marcado para as Políticas Educacionais com a promulgação da Constituição Federal que ampliou as responsabilidades do Poder Público e da sociedade para com a Educação. De acordo com Piana (2009, p.73):

Essa Lei apresenta o mais longo capítulo sobre a educação de todas as Constituições Brasileiras, pois apresenta dez artigos específicos (art.205 a 214) que detalham a matéria, que também figura em quatro artigos do texto constitucional (Art. 22, XXIV; 23, V; 30, VI e Art. 60 e 61 das Disposições Transitórias).

A constituição promulgada também trouxe algumas conquistas, tais como:

- A educação tornou-se um direito do cidadão brasileiro;
- O Estado passou a ter a obrigatoriedade de fornecer creches e pré-escola para as crianças que possuem entre 0 e 6 anos de idade;
- Portadores de necessidades especiais passaram a ter atendimento especializado.

É importante também enfatizarmos que, com a promulgação dessa nova Constituição, tem-se uma nova ordem política na realidade brasileira devido a descentralização político-administrativa, ou seja, a sociedade passa a ter o direito de também formular e de realizar o controle das políticas públicas. Trazendo essa

política de descentralização para o enfoque educacional, têm-se que a comunidade escolar (alunos, família, educadores e funcionários da escola) se tornou mais participativa nas elaborações das propostas pedagógicas de cada escola, tendo também a inclusão da comunidade no Conselho Escolar, que de acordo com Piana (2009, p. 75):

Busca-se por meio dos conselhos a abertura de espaço para o exercício da cidadania, o aprendizado das relações sociais democráticas e a formação de cidadãos participativos na luta por uma escola flexível, aberta e sensível aos interesses da comunidade e que rompa com uma cultura autoritária, centralizadora e dominante.

A autora reforça que o Conselho Escolar é um dos principais mecanismos para a democratização da gestão de uma escola, pois quanto maior for a participação da comunidade nas decisões tomadas pelo conselho escolar melhor será a qualidade de ensino no que tange aos atendimentos pessoais e de grupo.

As Políticas Educacionais, de acordo com as tipologias de Políticas Públicas abordado por Lowi (1964) já citadas no tópico anterior, enquadram-se nas políticas redistributivas. As Políticas Redistributivas são de extrema importância para o desenvolvimento dos países, uma vez que é por meio delas que os governos realizam a redução da desigualdade e garantem o acesso aos serviços básicos e direitos da sociedade. Silva *et al* (2017, p. 280) definem políticas educacionais como “estratégias desenvolvidas pelos governos na busca de determinados fins específicos no campo da educação”. Logo, elas são desenvolvidas para solucionar problemas da sociedade e contemplar interesses.

Vimos que política pública é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer. Tendo em vista isso, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer na educação. De acordo com Oliveira (2010) educação é um conceito muito amplo para se tratar nas políticas educacionais. Isso significa dizer que as políticas educacionais possuem seu foco no tratamento da educação, ou seja, na Educação Escolar. Já o termo Educação em si é algo que vai muito além do ambiente escolar, se refere a tudo aquilo que se aprende na sociedade. No entanto, a Educação só é escolar “quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas” (Oliveira, 2010, p. 5).

Tal sistema necessita ser composto por um ambiente próprio, sendo neste caso a escola, que funciona como uma comunidade ao englobar os alunos,

professores, pais, vizinhança, servidores e também o Estado. Neste sentido, políticas públicas educacionais referem-se às decisões tomadas pelo Governo com enfoque no ambiente escolar.

É importante também frisarmos que nas políticas públicas educacionais a avaliação possui um papel central, uma vez que nas últimas décadas, as reflexões e práticas acerca da avaliação sofreram mudanças significativas, onde de acordo com Gomes e Melo (2018, p. 1206) “a abordagem tradicional, baseada no instrumento e na prova cederam lugar a uma perspectiva centrada nos aspectos metodológicos”. A avaliação no contexto das políticas educacionais repercute também no trabalho docente, na gestão escolar e nas práticas de ensino e aprendizagem.

Por ser parte do processo de gestão dos sistemas educacionais, a avaliação se encontra no centro do campo educativo, fato que pode ser entendido como um efeito ocasionado pela globalização que despertou, em muitos casos, a competitividade nos mais diversos sistemas educativos. Nas últimas décadas é observado uma intensificação do que alguns autores denominam como a Lógica da Mensurabilidade, onde, neste modelo, testes em larga escala possuem seus resultados divulgados, na maioria das vezes, pela mídia, o qual produzem ranqueamentos e comparações indevidas entre as instituições escolares. Ou seja, a ênfase dada para os resultados das avaliações em larga escala estimula a competição e uma visão reducionista da qualidade em educação. De acordo com Gomes e Melo (2018, p. 1207):

[...] esse olhar crítico não significa desvalorização dos exames nacionais, pelo contrário, defende-se uma postura crítica diante dos testes, entendendo-os como indicadores que demandam maior articulação com outros fatores que fundamentam a ação educativa. Por outro lado, apesar de inúmeras críticas formuladas sobre as avaliações externas elas têm contribuído para sensibilizar gestores e professores sobre a qualidade do ensino que está sendo ofertado aos estudantes.

De acordo com Gomes (2015), na década de 90 não existiam medidas de avaliação de aprendizagem que produzissem dados sobre a qualidades dos sistemas de ensino no país. Devido a isto muitos problemas educacionais podem ser identificados, problemas estes que afetavam principalmente o Ensino Fundamental, uma vez que a escola possuía uma postura excludente, onde poucos alunos tinham acesso ao ensino-aprendizagem. Logo “adotou-se a reforma

educacional com uma política de avaliação, que se propunha a promover, acima de tudo, a qualidade e eficiência atribuída ao ensino” (Gomes; Melo, p. 1207, 2015).

No Brasil o desenvolvimento de sistemas de avaliação da Educação Básica é recente. Foi construído, em pouco mais de uma década, um sistema complexo e abrangente da avaliação educacional, sistema este que abrange todos os níveis da Educação e produz informações que orientam as políticas públicas educacionais. Podemos citar duas avaliações que possuem características distintas, mas resultados que auxiliam no processo de formulação, sendo elas: O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O ENEM foi criado em 1989 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes no Ensino Médio passando por diversas alterações desde então. Sua intenção era de avaliar, de forma voluntária, o desempenho do estudante ao chegar na fase final da Educação Básica, no entanto, nas primeiras aplicações da prova, a participação dos estudantes foi mínima. Hoje, o ENEM se caracteriza como a principal porta de acesso de estudantes do Ensino Médio para o Ensino Superior público e privado no Brasil.

O SAEB foi criado em 1990 e também passou por diversas transformações até chegar na sua formulação atual, a qual está vigente desde 2015. O SAEB induziu a criação de novos sistemas de avaliação nos Estados da federação. “Em 2015 registravam-se sistemas próprios de avaliação da educação básica em 18 estados brasileiros, que tendem a utilizar as mesmas escalas para os testes sem, contudo, haver integração entre eles” (Gomes; Melo, p. 1208, 2018).

1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN

De acordo com Santiago (2000, p.3) podemos compreender os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN como uma política pública de orientação curricular por meio da análise da Pertinência que, na área das ciências sociais, “pode ser definida pelo caráter de legitimidade suposto nas suas orientações normativas”. Ou seja, esta concepção percebe as políticas como o arcabouço estrutural a qual está configurado nas relações do Estado com a sociedade civil “onde as demandas e pressões exercidas pelo conjunto dos cidadãos associam-se aos interesses de

ordem econômica e política definindo linhas de ações institucionais” (Santiago, 2000, p. 3).

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, formulando um plano de ação com o objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e tornar a educação um direito fundamental para todos. Tendo em vista isso, o Ministério da Educação - MEC coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) com o objetivo de realizar uma recuperação do ensino fundamental “a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento” (Brasil, 1997, p. 14).

O Plano Decenal, deste modo, veio garantir a elaboração de parâmetros claros no campo curricular que possuem capacidade de realizar a orientação nas ações educativas do ensino obrigatório, sendo este de competência do Estado. Com isso foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996) a qual veio ampliar o dever do Estado no sentido de garantir melhorias para a educação em geral. Essa nova LDB reforça que todos devem possuir formação básica comum, ideia que já estava sendo trabalhada pelos PCN, logo, tanto no currículo do ensino fundamental quanto do ensino médio, algumas disciplinas tornaram-se obrigatórias, como por exemplo a língua portuguesa, matemática, conhecimentos do mundo físico e natural, da realidade social e política.

A LDB abrange todos os níveis de ensino, da educação infantil ao nível superior. No ensino fundamental propôs um ensino cujo seu principal objetivo está pautado em garantir cidadania para todos por meio da educação básica, fazendo isso por meio da criação de condições de aprendizagem na escola para:

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (art. 32).

Logo, vemos que os atuais dispositivos trabalham de modo que conferem aos alunos uma educação democrática. Entre as décadas de 70 e 80 as políticas educacionais tinham seu enfoque voltado para expandir as oportunidades de acesso à escola, tendo inicialmente um aumento significativo de alunos na educação básica. No entanto, os índices referentes a repetência e evasão escolar tiveram um aumento considerável, o que apontava a insatisfação dos alunos com o trabalho exercido pela escola. Perante esta realidade o MEC veio novamente reafirmar a necessidade de realizar mudanças no projeto educacional no Brasil com objetivo de fornecer uma educação de qualidade, uma vez que as taxas de repetência representam uma baixa qualidade do ensino e incapacidade das escolas e do sistema educacional em manter esses alunos na educação básica, prejudicando, sobretudo, os alunos que possuem a renda mais baixa.

Com o intuito de reverter esse quadro, os Estados e Municípios realizaram a implementação de planos de ações e programas para acelerar o fluxo escolar com o objetivo de realizar melhorias nos índices de rendimento escolar a médio prazo. Tais iniciativas são extremamente importantes, pois, de acordo com os dados disponibilizado pelo SAEB a repetência faz com que alunos estejam matriculados em séries que não correspondem com a sua idade, logo, quanto maior for a distorção idade/série pior será o rendimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) se constituem como um referencial de qualidade da Educação no Brasil, onde seu principal objetivo é o de orientar os educadores normatizando alguns fatores fundamentais pertencentes a cada disciplina. Em 1996 o Ensino Fundamental teve sua estrutura estabelecida pela Lei Federal nº 5.692/1971 que definiu as diretrizes e bases da educação nacional com o objetivo de proporcionar aos alunos a formação necessária para ampliação de suas potencialidades, além de desenvolver sua cidadania. Tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, seu objetivo era também o de estabelecer disposições básicas sobre o currículo.

De acordo com o MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais (1988) têm como propósito “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.” (PCN, p. 4). Os PCN's defendem que o cidadão deve possuir

uma formação que o torne participativo e autônomo capaz de refletir e discutir sobre diversidade cultural, regional, étnica, religiosa e política. E para alcançar tal objetivo é ofertado ao aluno acesso a uma formação considerada relevante para a conquista da cidadania (Portela, 2013).

Os temas acima citados (diversidade cultural, regional, étnica, religiosa e política) são denominados como Temas Transversais, que de acordo com o PCN (1998, p. 41) trata-se de uma “tendência que se manifesta em algumas experiências nacionais e internacionais, em que as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares”, a qual permite a escola realizar reflexões em torno das questões sociais. Logo, busca-se estabelecer conteúdos específicos que possam ser relacionados com as disciplinas vistas comumente no ensino (português, matemática, ciências...).

Todavia, diversos agentes educacionais criticam esta estratégia no que tange a sua intencionalidade, sobretudo a forma como a mesma foi elaborada e sua utilidade. Diversos estudiosos como Moreira (1996) e Arelaro (2000) criticam esta normativa em relação ao critério escolhido para elaboração e seleção dos conteúdos presentes nos PCN. De acordo com Arelaro (2000, p. 108) os conteúdos “são elaborados a partir de propostas ‘modernas’ de bem-sucedidas escolas privadas, da região sudeste, de clientela de alto poder aquisitivo”. De acordo com Portela (2013) isso de fato ocorreu, uma vez que o PCN não foi elaborado a partir de uma convocação dos docentes e pesquisadores da educação pública brasileira, mas sim a partir de discussões oriundas de docentes de escolas privadas da cidade de São Paulo, bem como com a colaboração do consultor espanhol César Coll.

Nesta perspectiva, acredita-se que os PCN possuem sua formulação pautada em critérios elitistas, critérios estes que não atendem a realidade brasileira. Duarte (2006, p. 46) vem apresentar uma justificativa em relação à política educacional do Governo Federal:

Seria colocar o país na era da modernidade, mas para isso é indispensável a implantação do projeto educacional que objetiva a adequação do Brasil aos moldes dos ditames do capitalismo e adaptação ao mercado mundial, orientado pelos financiadores internacionais. O que seria um dos compromissos assumidos pelo governo na Conferência da Tailândia.

Tal proposta, apresentada pelo Governo Federal por meio dos PCN, estava, na realidade, atendendo aos ideais capitalistas, maneira utilizada para garantir os investimentos do Banco Mundial na Educação Brasileira. Logo, entende-se que a

proposta do PCN é o de formar pessoas que possuam a capacidade de se adequar na sociedade capitalista reforçando, deste modo, as intenções do sistema neoliberal ao possuir características de empregabilidade e empreendedorismo.

CAPÍTULO 2 - AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA COMO INSTRUMENTO PARA O CONTROLE DO ESTADO

Neste capítulo partimos da premissa de que as avaliações educacionais se consolidam como uma política estatal que possui fim regulatório, que foram implementadas no Brasil e em diversos países na década de 90. Logo, consideramos importante discorrer sobre as características do modelo estatal dominante na época.

Este capítulo está dividido em duas partes: (i) na primeira é realizada uma discussão sobre algumas concepções do Estado Avaliador e suas mudanças; (ii) na segunda parte é abordado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) bem como suas características e como se deu sua implementação.

2.1 O Estado Avaliador

Desde 1980 vem ocorrendo diversas mudanças na forma como o Estado implementa e realiza o controle de alguns setores da sociedade, uma vez que seu principal mecanismo para garantir sua relação com a sociedade é por meio da implementação de Políticas Públicas. E é por meio desta relação entre Estado e sociedade que o Estado pode ser definido:

Tanto em termos das instituições que o formam quanto das funções que estas instituições desempenham. Instituições do estado compreendem órgãos legislativos, incluindo assembleias parlamentares e instituições subordinadas voltadas à elaboração de leis; órgãos executivos, incluindo departamentos governamentais e ministérios; e órgãos jurídicos - principalmente tribunais - com a responsabilidade de obrigar ao cumprimento da lei e de aperfeiçoá-la por intermédio de suas decisões (Ham; Hill, 1993, p. 40).

Não podemos pensar no Estado sem associá-lo à sociedade, uma vez que ele existe para suprir as necessidades da sociedade por meio de políticas públicas por ele implementadas. Um dos setores onde vem ocorrendo a ampliação e a consolidação de ações do governo é a Educação. E é nesse contexto que podemos pensar na Educação como política pública de responsabilidade do Estado onde suas ações não são pensadas somente por seus organismos (Hofling, 2001, p. 2). Isso significa dizer que a partir do momento que a educação passa a ser pensada também pela sociedade, e não somente pelos organismos do Estado:

Passa a ser vista como um potencial instrumento de organização das lutas sociais contra as imposições do Estado, ao mesmo tempo que, as políticas educacionais tornam-se uma forma de garantir a relação entre as forças de trabalho dentro dos parâmetros do mercado capitalista, de forma que a educação pública e universal seja o aspecto que sustenta a ordem e sociabilidade (Godinho da Silva, 2019, p. 33).

Ainda de acordo com Godinho da Silva (2019), a sociedade também pensa as políticas públicas junto com o Estado com o objetivo de se fortalecer e assegurar seus direitos sociais. O Estado deixa de atuar como assistencialista e passa apenas a assegurar algumas políticas sociais em sua minoria. O autor reforça que essa visão é a proposta pelo neoliberalismo, que defende a ideia de que o Estado deve ser substituído pelo setor privado.

Freitas e Fedatto (2008) abordam que muitos defensores neoliberalistas enxergam o Estado como um péssimo “gerente” e que devido a isto deve ter suas atividades de apoio à educação, saúde, infraestrutura e entre outras, substituídas pelo setor privado. Percebe-se, nesse contexto, um jogo de interesse das classes dominantes que resulta no aumento da procura pelos serviços oferecidos pelo Estado, forçando as privatizações de esferas públicas.

Compreender que as políticas sociais oferecidas para a sociedade dependem das relações políticas entre Estado e o mercado não é o suficiente para pensarmos na Educação como política pública. Para isso devemos realizar uma leitura do Estado com o objetivo de entender como ele estabelece suas políticas dentro da sociedade, pois, de acordo Freitas e Fedatto (2008, p. 25) “é a partir do tipo de Estado que nos é proposto que saberemos o tipo de educação que nos prometem”.

No âmbito educacional vemos que é comum a utilização de avaliações (tanto para a escola, estudantes ou professores) como ferramenta principal utilizada pelo Estado para implementar mudanças neste setor. De acordo com Schneider e Rostirola (2015, p. 494)

As políticas de avaliação implementadas nas últimas três décadas têm sido responsáveis pela adoção de mecanismos de um quase-mercado na educação, a partir dos quais se concretiza a remodelação do papel do Estado na condução das políticas públicas e da atuação das escolas e redes de ensino frente ao processo ensino-aprendizagem.

Percebe-se que as avaliações externas ao se constituírem como políticas públicas na educação correspondem à lógica neoliberal, uma vez que retira a

responsabilidade, nas questões sociais, do Estado e estimula a competitividade no mercado. Alguns pesquisadores da sociologia (Afonso, 2009; Neave, 1988; Ball, 2001) afirmam que o Estado está passando por uma nova fase denominada por eles como Estado Avaliador. Tal expressão significa que o Estado passou a admitir a lógica do mercado, uma vez que faz uso de modelos utilizados na gestão privada “com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos” (Afonso, 2009, p. 49).

Schneider e Rostirola (2015), partem do pressuposto de que o sistema de gestão de serviços públicos está cada vez mais próximo de seus usuários fazendo com que a fiscalização e o controle aumentem. Devido a isto mudanças ocorreram na administração pública, sobretudo no que tange o setor educacional, uma vez que surgiu a necessidade de se ter mais transparência por parte das escolas convergindo para “a entrada de processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*¹) também nesse setor”, devido a isto o Estado começou a avaliar e a fiscalizar os resultados provenientes de testes externos.

A educação passou a ser regida pela mesma lógica das iniciativas privadas e do mercado. Isso significa dizer que os aspectos referentes à competitividade, qualidade total, eficácia e eficiência, foram implementados nas práticas pedagógicas, aspectos que são utilizados no sistema econômico. O sistema educacional começou a ser conduzido por leis que possuem características de um “quase-mercado” educacional fazendo com que as diferenças entre o setor público e o privado diminuíssem cada vez mais. O Estado se torna um Estado-Avaliador no momento que suas políticas públicas possuem como objetivo aferir o desempenho educacional

O Estado se mostra como Estado-Avaliador quando busca atender aos projetos capitalistas no contexto da globalização, utilizando as avaliações em larga escala. Tendo em vista este cenário, o Estado passou por reformas em 1990 com o objetivo de realizar a expansão das políticas educacionais, criando diversas avaliações do sistema educacional. Entre elas podemos destacar a implantação do Censo Escolar, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo também proposto o Índice de

¹ Maroy (2013, p. 320) de definiu *accountability* como “sinônimo de novas formas de regulação baseada em resultados”

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de tal forma que estes dispositivos se configuram como os principais instrumentos para a elaboração das políticas educacionais no Brasil (Carmo e Prazeres, 2015).

Ao implementar as avaliações de larga escala (SAEB, ENEM, Prova Ana) o Estado utiliza os resultados provenientes dessas provas para produzir informações e ranquear seus resultados com o objetivo de possuir um mecanismo que lhe forneça a real situação política. De acordo com Afonso (2009, p. 49) o Estado passa a adotar “um ethos competitivo [...], passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos” (Afonso, 2009, p. 49). Neste sentido temos que o Estado utiliza as avaliações em larga escala para manter o controle através de seus resultados priorizando um modelo de competição onde as avaliações ocupam um papel central neste cenário buscando atender em suas políticas os direitos sociais.

Vimos que o uso sistemático das avaliações educacionais parte de uma ideologia neoliberal. A ideologia neoliberal teve seus reflexos e influências no âmbito mundial, influenciando principalmente as reformas dos Estados. No Brasil temos que os primeiros traços dessa influência datam do final dos anos 80, mais precisamente após a eleição de Fernando Collor de Mello (1989-1992) à presidência, consolidando-se também nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-1998 e 1999-2002). Durante o mandato do presidente FHC, os discursos do governo se alinhavam às críticas neoliberais em relação a ineficiência do Estado, argumentando a falta de qualidade nos serviços prestados por ele. Baseando-se nesse argumento, foi defendido pelas autoridades brasileiras uma reforma estatal com base no modelo gerencial².

Com este novo modelo de administração do Estado, como consequência do domínio neoliberal, o presidente FHC criou em 1995 o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), com o objetivo de “orientar, instrumentalizar e coordenar a reforma, lhe conferindo maior sistematização e concretude” (Oliveira, 2011, p. 45). É importante frisarmos também que tal modelo gerencial apresentado

² O modelo gerencial da administração pública surgiu na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos no período das reformas neoliberais realizadas por Margareth Thatcher e por Ronald Reagan ao assumirem o poder em 1979 e 1980 (Bresser Pereira, 1997).

na década de 90 foi na realidade resgatado do período da ditadura militar ocorrida em 1968 e não implementado para atender a realidade do país vivenciada naquele momento. Tal modelo não obteve sucesso ao ser expandido aos demais órgãos públicos na década de 60, o que levanta questionamentos sobre sua eficácia (Oliveira, 2011). Logo, percebe-se que o governo de FHC não poderia agir com a mesma autoridade de antes, uma vez que o país vivia um período de democratização e não aceitaria passivamente imposições governamentais.

A reforma da administração pública brasileira, assim como em outros países, atendeu a pressão por qualidade dos empreendimentos estatais. E é dentro dessa nova realidade do Estado que a política de avaliação nacional por meio do SAEB foi estruturada. De acordo com Oliveira (2011, p.47):

A partir dos dados produzidos pelo SAEB, as autoridades públicas teriam informações para acompanhar e controlar o cumprimento de suas ações, podendo identificar possíveis falhas ou pontos que precisariam ser aperfeiçoados nos trabalhos administrativos ou pedagógicos para atingir os objetivos traçados. Somado a isso, os dados gerados permitiriam fazer escolhas mais coerentes com os desafios impostos pelo século XXI.

A avaliação é utilizada no Brasil em vários setores estatais, no entanto, seu enfoque está no campo educacional, que prevê sua funcionalidade e operacionalidade frente ao mercado, assim como estabelecido pela lógica gerencial. Ou seja, os dados obtidos, devido a aplicação do SAEB, possibilitaram ao Estado realizar ajustes nestes resultados com o intuito de preparar o Brasil para competir com as economias mundiais.

O SAEB, nesta perspectiva, permite que o Estado realize o monitoramento da educação com o objetivo de cumprir os padrões internacionais estabelecidos, estimulando indevidamente o ranking entre as instituições de ensino, fazendo com que a educação esteja ajustada a lógica do mercado, no sentido de permitir que os alunos e a sociedade assumam a condição de consumidores ao escolher escolas com melhores classificações (Afonso, 2005). Dessa forma, temos que as políticas de avaliação no Brasil são formuladas sob a ótica das influências dos ideais neoliberais.

2.1.1 Mudanças no Estado Avaliador

O Estado Avaliador, de acordo com Afonso (2013), passou por mudanças que se dividiram em três fases. A primeira fase foi marcada pela implementação das avaliações em larga escala que se constituíram como políticas estatais, sobretudo nas duas primeiras décadas, que ocorreu de 1980 a 1990, onde sua preocupação era com a competitividade.

Afonso (2013) definiu essa primeira fase como sendo a "introdução de mecanismos de *accountability* baseados em testes estandardizados de alto impacto e em rankings escolares". Tal fase foi subdividida em quatro componentes sendo o primeiro deles chamado de *standards* que se refere ao que os alunos devem aprender; o segundo consiste em uma *avaliação*; a terceira trata de um *relatório público* referente aos resultados dessas avaliações e, por último, as *consequências* para a escola, podendo ser positivas ou negativas (Maroy, 2013, p. 322).

A segunda fase do Estado Avaliador, que ocorreu em 1990, é marcada pela presença das organizações internacionais na área educacional. Afonso (2013, p. 274) definiu o segundo estágio como sendo a "construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional", ou seja, houve a inserção de organizações internacionais no campo da educação que resultou na disseminação de testes em escala internacional, todos sendo coordenados pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Godinho da Silva, 2019, p. 40).

A terceira fase pode ser caracterizada, de acordo com Afonso (2013), nos países periféricos e semiperiféricos que adotam uma forma de avaliação comparada objetivando o desenvolvimento. De acordo com Godinho da Silva (2019, p. 41):

Essa perspectiva acena para um intenso protagonismo dos organismos internacionais como a OCDE e o Banco Mundial que foram aceitos como agentes fundamentais na estruturação de políticas educativas. A inserção desses organismos por meio dos projetos políticos de educação, demonstram o fortalecimento do neoliberalismo pelo Banco Mundial, que o traz como paradigma, uma vez que tende às suas dimensões estruturais contínuas, como as estratégias de privatização, desmonte e mercantilização da educação pública estatal.

O Quadro 02 resume o que ocorreu em cada fase do Estado Avaliador, a partir de 1980.

Quadro 02 – Comparação das diferentes fases do Estado-Avaliador

Estado-avaliador (1ª fase, anos de 1980/1990)	Estado-avaliador (2ª fase, final dos anos de 1990 e atuais anos 2000...)	Pós-Estado-avaliador (antevisão com base em alguns indicadores)
<p>Expressiva autonomia relativa do Estado-nação na definição de políticas públicas. Prioridade ao controle social por parte do Estado. Estreita vinculação ideológica neoliberal e neoconservadora com as políticas avaliativas e de <i>accountability</i>. Incremento de avaliações externas nacionais em larga escala (provas de aferição, exames nacionais, exames estaduais...).</p> <p>Maior incidência nos níveis de ensino básico e secundário (fundamental e médio). Participação não sistemática em avaliações comparativas internacionais. Emergência de formas de avaliação externa do ensino superior em muitos países sem essa tradição. <i>Empréstimo e aprendizagem</i> como principais mecanismos de transferência de políticas, nomeadamente no que diz respeito a países centro-europeus e norte-americanos, estando, no entanto, mais presentes os mecanismos de imposição para países do Sul onde o Fundo Monetário Internacional (FMI)/ Banco Mundial e o “Consenso de Washington” têm sido mais precoces e ortodoxos.</p>	<p>Retração crescente da autonomia relativa do Estado-nação e maior protagonismo de instâncias internacionais e transnacionais (União Europeia, OCDE, Banco Mundial...). Prioridade do Estado ao processo de acumulação. Expansão dos processos de globalização (cultural, política e econômica...).</p> <p>Consenso transideológico em relação à necessidade de políticas de avaliação. Incidência nos níveis de ensino básico e secundário (fundamental e médio) e maior diversificação e precocidade das avaliações externas nacionais.</p> <p>Consolidação de agências autônomas ou de direito privado para a avaliação e acreditação do ensino superior nacional. Protagonismo de agências internacionais para a qualidade, como a European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) em contexto europeu. Regulação pelo conhecimento, definição de indicadores e adesão a políticas baseadas em resultados e evidências.</p> <p>Participação mais frequente e regular em avaliações comparativas internacionais, com indução de rankings (PISA da OCDE, por exemplo). Harmonização, disseminação, standardização, imposição, entre outros, como mecanismos de transferência de políticas.</p>	<p>Estado-nação crescentemente inserido em contraditórios processos de <i>governance</i> e confrontado com a crise de regulação da economia mundial, paralelamente à emergência de uma sociedade civil mundial (que poderá ser mais afirmativamente contra-hegemônica face àquelas agendas). Manutenção do ensino básico público e universal como preocupação do Estado-nação, principalmente em países periféricos. Exacerbação de processos de transnacionalização da educação e aumento da mercadorização e mercantilização no âmbito do ensino superior. Referenciação a acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC) e de outras organizações similares. Novo ímpeto do Banco Mundial na promoção das políticas de privatização da educação. Expansão de oferta educativa (superior e não superior) em regime de franchising e maior tendência para a modularização e standardização curricular. Ampliação da privatização dos sistemas e agências de avaliação e sua conexão internacional e/ou incremento de políticas de avaliação comuns no âmbito de blocos regionais como a União Europeia ou o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).</p>

Fonte: Afonso (2013, p. 278)

A participação do Estado nas avaliações possibilitou que os países especializassem suas equipes na tecnologia dos sistemas de avaliação, criando raízes para o “Estado Avaliador”. A comparação dos resultados abriu um leque no âmbito das políticas educacionais, uma vez que as avaliações passaram a ser

instrumentos de regulação estatal. Tal discussão nos oferece subsídios para entender os moldes do que seria a qualidade da educação e do nosso objeto de estudo, o SAEB, nesse contexto brasileiro.

2.2. Qualidade da Educação

A qualidade geralmente tem sido considerada como um conceito que agrega valor superior a um serviço, bem ou sujeito, podendo também ser vista como a capacidade de se efetuar alguma ação ou alcançar certa finalidade. De acordo com Cury (2010, p. 16), temos que qualidade “supõe uma certa quantidade capaz de ser mensurada, na qual reside um modo de ela ser de tal forma distinta que ela se veja enriquecida ao ponto de sua realidade apresentar um salto agregando valor àquilo que a sustém”, está realidade da qualidade pode vim a ser reconhecida pelo sujeito, que pode então agir sobre ela. O autor também enfatiza que existe múltiplas definições sobre o que seria qualidade, mas que está apresentada por ele pode vim a ser útil nas discussões acerca da qualidade na educação escolar.

Tanto a LDBEN quanto a Constituição Federal da República atribuem uma relevância à Educação ao trata-la como direito e ao associa-la com a proteção e dignidade humana dos cidadãos. A Educação sendo vista como um direito ocasionou na criação do Plano Nacional da Educação – PNE que trazia metas quantitativas que deveriam ser alcançadas em determinados períodos de tempo, visando saltos qualitativos, além de possuir como um dos seus objetivos a melhoria da qualidade do ensino (Cury, 2010).

Na Constituição Federal de 1988 é apresentado um capítulo próprio da educação, a exemplo do seu Art. 206 inciso VII:

Art. 206. (*) O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...].
VII - garantia de **padrão de qualidade**.
(*) Emenda Constitucional Nº 19, de 1998

De algum modo a qualidade de ensino passou a ser cobrada a partir destas constituições, deixando claro que nossa legislação atual está sempre em busca desta qualidade na instituição escolar, tanto nos seus processos quanto nos seus resultados. O Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Ensino – FUNDEB também enfatiza o que foi visto na

Constituição Federal, sobre a necessidade “de um padrão de qualidade de ensino nacionalmente definido”.

Cury (2010, p.18) aponta que o termo de qualidade é visto 10 vezes nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, seja como:

[...] padrão de qualidade, padrão mínimo de qualidade, avaliação de qualidade, melhoria da qualidade, aprimoramento da qualidade e ensino de qualidade. Além de repetir, no art. 3º, IX, o disposto no artigo supracitado na Constituição, a qualidade comparecerá de vários modos: “Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IX - garantia de padrão de qualidade”.

Este padrão de qualidade deve possuir algum parâmetro de referência para assim poder ser passível de verificabilidade. Com isto, a CF definiu em seu artigo 210 que no ensino fundamental os conteúdos mínimos passam a ser fixados, com o objetivo de assegurar a formação básica necessária. Ao estabelecer estes conteúdos mínimos, acabou se instaurando uma base nacional comum curricular que passaram a ser definidas por diretrizes curriculares nacionais.

Tendo isso em vista, temos que o retrato da qualidade da educação escolar possui uma realidade negativa, mostrando muito mais o que a qualidade não é do que aquilo que ela deveria ser (Cury, 2010). Uma vez que os dados evidenciados por meio destas avaliações trazem características de uma não-qualidade em torno da aprendizagem. As avaliações externas de larga escala se caracterizam como um dos principais instrumentos para elaboração de políticas públicas no campo educacional com o objetivo de verificar a qualidade de ensino no Brasil. É por meio destas avaliações que resultam as políticas de *accountability*, que possuem característica de incentivos e de castigos; do uso das informações para a tomada de decisões e entre outros.

Verifica-se que estes sistemas são mecanismos que na realidade tendem a piorar a qualidade da educação, uma vez que é um erro associar o sucesso ou o fracasso de uma política pelo subir de pontos. É importante enfatizarmos que esta política ao ser implementada se converteu em um instrumento que diminui a qualidade educacional em termos de índices. Estudos estatísticos realizados comprovam que, apesar de todos os esforços, os índices educacionais continuam descendo, tendo como consequência uma política de pressão em cima dos

docentes ao serem vistos como os principais culpados pela queda nas notas, em vez de ser realizado uma revisão no sistema (Casassus, 2009).

Esta forma de avaliação ganhou tanto destaque nos últimos anos que a qualidade educacional passou a ser sinônimo de altas ou baixas pontuações em provas. Este tipo de associação traz sérios efeitos negativos, que de acordo com Casassus (2009, 75):

- a. Faz com que o foco da educação seja a resposta a provas psicométricas e não o ensino, que é o fundamento da profissão.
- b. Esconde aspectos que são importantes finalidades da educação, a saber: o desenvolvimento da personalidade, o respeito, a cidadania, a curiosidade, o desenvolvimento de valores, a vontade de descobrir conhecimentos, o compromisso com a sabedoria, etc. Todas estas coisas que não são avaliadas pelas provas psicométricas. Em definitivo, a finalidade da educação é colocada de lado no processo educativo, uma vez que não é avaliada.

Tendo isso em vista, o autor enfatiza que a avaliação ao ser baseada em provas psicométricas possui características de seleção e não de inclusão, promovendo a desigualdade ao se basear em um sistema meritocrático. Este tipo de avaliação também possui pouco uso por parte dos professores, uma vez que apresenta pouco potencial pedagógico, não auxiliando os docentes, por exemplo, na elaboração de melhores aulas. Usar estas avaliações como instrumento de gestão possibilita a criação de rankings para identificar posições entre as instituições escolares, incentivando a competição. Deste modo, no tópico a seguir, será realizado uma breve discussão sobre a principal avaliação externa de larga escala aplicada para o Ensino Fundamental, a prova do SAEB.

2.3. Sistema Nacional de Avaliação Da Educação Básica (SAEB)

O Sistema de Avaliação do Ensino Brasileiro foi se ampliando e ficando cada vez mais complexo desde a década de 80 até o atual contexto. Em 1988 teve-se a criação de um projeto piloto intitulado como “Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público” aplicados nos Estados do Rio Grande do Norte e Paraná com o objetivo de realizar a testagem de alguns instrumentos de avaliação. No entanto, devido à falta de destinação de recursos, o projeto piloto foi cancelado e retomado apenas em 1990 com o que conhecemos hoje por Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O SAEB foi normatizado pela Portaria nº 931 de março de 2005, sendo composto por três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e pela Avaliação Nacional de Alfabetização (Ana). O Ensino Médio, último período da Educação Básica, é avaliado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Ensino Superior pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) ou pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). No entanto, nosso foco estará voltado para as avaliações aplicadas na educação básica.

O principal objetivo do SAEB é o de

Diagnosticar a educação básica do País e contribuir para a melhoria de sua qualidade, oferecendo subsídios concretos para a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica (SAEB, 2021).

A avaliação externa de larga escala realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para os estudantes do ensino fundamental é a Prova Brasil, que a partir da edição de 2019 foi renomeada passando a se chamar “SAEB dos Anos Finais do Ensino Fundamental”. Esta avaliação é aplicada a cada dois anos para os estudantes do ensino fundamental da rede pública e tem seu foco na leitura, matemática (voltado para a resolução de problemas) além do preenchimento de questionário socioeconômico. A média de desempenho dos estudantes apurados nesta avaliação, assim como as taxas de aprovação apuradas no Censo Escolar, compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Tais avaliações são aplicadas e organizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e medem o desempenho em Matemática e Língua Portuguesa. Além das provas de desempenho também são aplicados questionários contextuais para os professores e alunos das escolas que estão sendo avaliadas com o objetivo de identificar o nível socioeconômico dos alunos, identificar as condições de trabalho dos docentes e diretores.

No ano de 2020, não só o Brasil como o mundo todo foi surpreendido com uma pandemia causada pelo Covid-19, vírus que impôs um isolamento social rigoroso. Com o intuito de evitar a sua disseminação foi realizado o fechamento de

diversos estabelecimentos, onde as escolas, nesse cenário, tiveram que desenvolver suas atividades de forma remota.

O isolamento social começou no dia 11 de março de 2020 quando a Organização Mundial da Saúde – OMS decretou estado de pandemia. Isso ocorreu no início do ano letivo e os alunos, sobretudo das escolas públicas, tiveram suas atividades realizadas de forma remota e vários questionamentos começaram a surgir desde então, principalmente sobre como esse “tempo perdido” fora da sala de aula seria recuperado ou compensado. A solução apresentada, sendo neste caso o ensino remoto, se mostrou como um novo desafio para muitos professores e alunos que não estavam adaptados a essa nova realidade, salvo as escolas particulares que em sua maioria já utilizavam a modalidade remota como complementação ao ensino presencial, desta forma tanto o Estado quanto às escolas, professores e alunos foram pegos de surpresa.

Professores e professoras no Brasil tiveram que se adaptar a esta nova realidade, uma vez que o ensino remoto foi uma alternativa eficiente no que tange a diminuição do contágio do vírus, mas que acarretou diversos problemas para os professores devido à falta de preparo na utilização de recursos tecnológicos. Tais dificuldades não foram enfrentadas somente pelos docentes, mas também pelos alunos, sobretudo daqueles vinculados a instituições públicas devido ao difícil acesso a ferramentas tecnológicas, tais como: smartphones, notebooks, computadores e internet. Tais ferramentas não faziam parte da realidade de muitos estudantes, gerando um processo de exclusão de parte dos alunos, uma vez que sem a utilização de tais ferramentas os mesmos não tinham outro modo de acompanhar as aulas remotas.

De acordo com Senhora (2020) entre o dia 28 de março de 2020 e 26 de abril de 2020 cerca de 1,7 bilhões de estudantes de diferentes níveis em faixas e em diferentes países foram afetados com o fechamento das escolas. Devido ao contexto pandêmico ao qual o Brasil se encontra hoje, onde os calendários escolares estão em constante mudança e currículos escolares sofrendo adaptações e tendo em vista que tanto o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) quanto às políticas avaliativas, realizada pelas esferas estaduais ou municipais, são políticas que possibilitam informações acerca dos indicadores de qualidade (tanto de desempenho quanto de contexto) a fim de promover ações que

melhorem a qualidade educacional, quais estratégias serão utilizadas pelos estados e municípios a fim de definir as diretrizes a serem seguidas em relação às avaliações externas de larga escala?

Em abril de 2020 a UNESCO emitiu um documento que veio trazer uma visão geral das respostas de muitos países que tomaram a decisão de adiar suas avaliações educacionais de larga escala, trazendo a seguinte orientação:

Decisões sobre manter, cancelar, adiar, entrar online ou apresentar alternativas as abordagens aos exames e à validação da aprendizagem permanecem com os países. Considerações para fazer tal as decisões reveladas a partir desta análise rápida, são baseadas, acima de tudo, na segurança, saúde e bem-estar sócio emocional de alunos e pessoal educacional. Os exames no local devem ser mantidos, medidas sanitárias adequadas precisam ser asseguradas (por exemplo, sanitização, máscaras e distanciamento físico) de acordo com as orientações fornecidas pelas autoridades nacionais de saúde. (Unesco, 2020, p. 16).

Neste mesmo documento é citado que o Brasil havia decidido não adiar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, onde a sua realização se daria tanto presencialmente quanto no formato digital, pois acreditava-se que até a data prevista do exame, em novembro de 2020, a pandemia já tivesse acabado. No entanto, o Senado Federal apresentou um Projeto de Lei propondo a alteração da data do ENEM, uma vez que a pandemia havia se agravado, fazendo com que o Governo Federal fosse obrigado em realizar a prova somente em janeiro de 2021 (GONÇALVES et al., 2020).

Gonçalves et al (2020) realizou uma pesquisa com o objetivo de verificar se as avaliações estaduais brasileiras estavam sendo elaboradas pelos estados no período da Pandemia. A pesquisa foi realizada até julho de 2020 e foi realizada por meio da aplicação de questionários contendo três perguntas referente à identificação, consequências da pandemia e reajustes das políticas de avaliação. De acordo com a pesquisa realizada tem-se que apenas três Estados haviam optado por suspender ou não realizar as avaliações, sendo eles: Pará, Maranhão e Santa Catarina. O Estado de Sergipe e Paraná já estavam com a prova no sistema e realizaram apenas a diminuição das quantidades de questões para serem aplicadas em 2020. Rio Grande do Norte e Minas Gerais realizaram adaptações nas provas para serem aplicadas após retorno das aulas presenciais. Seis Estados ainda não haviam decidido se iriam suspender ou não as avaliações, sendo eles o

Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Pernambuco e Goiás. E apenas um Estado ainda não havia decidido sua posição, sendo ele o Piauí.

Em meio a esse cenário temos que, como já citado, a prova do SAEB ocorre de forma bianual, a última avaliação havia sido aplicada no ano de 2019 e a próxima estava prevista para o ano de 2021, período em que o Brasil já estava enfrentando a pandemia. Em 2021 a realização do SAEB foi confirmada, devido a isso muitas dúvidas surgiram quanto a forma de aplicação da avaliação, deste modo o SAEB em parceria com o Inep publicou uma cartilha (Anexo I) com as devidas orientações que deveriam ser seguidas durante a aplicação do SAEB 2021.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é destinado a descrição dos percursos que foram realizados nesta pesquisa. A metodologia utilizada teve seu enfoque em atingir o objetivo traçado, sendo ele o de analisar e refletir sobre como a Secretaria Municipal de Educação e as escolas amostradas da rede pública municipal da cidade de Santarém-PA se apropriam dos resultados das avaliações externas de larga escala. Bem como, analisar os micros dados referentes a Prova do SAEB, das escolas amostradas da rede municipal de ensino de Santarém; Verificar como a SEMED realiza seu processo próprio de avaliação da aprendizagem; analisar efetivamente como os resultados são utilizados dentro da escola além de socializar as informações.

3.1. Tipo de Pesquisa

Este estudo parte de uma perspectiva quantitativa e qualitativa, de caráter descritivo e exploratório quanto aos objetivos, tratando-se de uma pesquisa de campo. Um estudo quantitativo é aquele que faz uso da quantificação, tanto dos resultados quanto da coleta de dados, e para isso utiliza recursos estatísticos (Oliveira, 2011). Assim, se obtém resultados diretos que evitem possíveis distorções de análise e interpretação.

Já a pesquisa qualitativa é utilizada para o entendimento de acontecimentos peculiares de caráter social e cultural, mediante definições, interpretações e comparações, desconsiderando o aspecto numérico (Fontelles, et. al., 2009). Na abordagem qualitativa o pesquisador tem o ambiente natural como meio para a coleta de dados, pois o que é importante é a interação entre o mundo real e o sujeito, o mundo objetivo e a subjetividade. A pesquisa qualitativa tem como base a interpretação de fenômenos com atribuição de significados, onde, em geral, o pesquisador analisa os dados indutivamente. Já a pesquisa de campo, conforme Lakatos e Marconi (2017) afirmam, tem como propósito obter dados ou compreensão acerca da questão em foco, com o intuito de validar as suposições ou até mesmo revelar fenômenos inéditos.

De acordo com Gil (2008), as pesquisas exploratórias são utilizadas quando o pesquisador possui o interesse em entender um fenômeno social pouco observado e estudado por pesquisadores de uma determinada área do

conhecimento, além de colaborar para novas pesquisas no campo a ser explorado. Em geral, nesse tipo de pesquisa, são utilizados levantamentos documentais e bibliográficos, estudos de casos e entrevistas. A pesquisa descritiva, por sua vez, tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Existem numerosos estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionário e observação sistemática.

3.2. Sujeitos da pesquisa e local de estudo

Os participantes desta pesquisa foram divididos em três grupos, sendo eles: diretores, coordenadores pedagógicos e professores (dentre eles pedagogos que lecionam aulas para o 5º ano do ensino fundamental I e professores de matemática e de língua portuguesa do ensino fundamental II) das 23 escolas amostradas, totalizando em 72 participantes, sendo destes: 23 diretores, 23 coordenadores pedagógicos e 26 professores. O estudo está focado em duas dimensões específicas: Secretaria Municipal de Educação e escolas amostradas que fazem parte da rede pública municipal de Santarém-PA.

3.3. Seleção das Amostras e instrumento de coleta de dados

Como critério de Inclusão, participaram da pesquisa apenas escolas do âmbito municipal de Santarém – PA da zona urbana e que participaram da última aplicação da Prova do SAEB com dados divulgados, sendo está a prova que ocorreu no ano de 2019. Para realizar o cálculo do tamanho da amostra foi utilizado o banco de dados da plataforma qEdu, que disponibiliza dados educacionais do Censo Escolar, do SAEB e do Ideb para cada escola, município e estado brasileiro.

Foi identificado que no município de Santarém 126 escolas municipais, sendo 26 urbanas e 100 rurais, realizaram a Prova do SAEB dos Anos Finais do Ensino Fundamental no ano de 2019, ou seja, a população do estudo é de 100. Para o nível de confiança de 95% e erro amostral de 10% estimou-se a participação de 27 escolas para a pesquisa. Para a escolha das unidades amostrais foi realizado

um levantamento das escolas que mais participaram de edições anteriores da Prova do SAEB, considerando o período de 2001 à 2019.

A estratégia de seleção das amostras se deu por variabilidade máxima que, de acordo com Glesne (1998), trata-se de um método de amostragem não-probabilístico e intencional, ou seja, a escolha não ocorre de forma aleatória, busca-se amostras que apresentem diferenças em dimensões ou aspectos relacionadas ao objetivo do estudo. Tal estratégia nos possibilita a identificação de padrões comuns, ou não, devido a variabilidade dessas características.

3.4. Coleta de Dados

A coleta de dados se deu por meio da pesquisa bibliográfica, documental, questionários e diário de bordo. A técnica de coleta de dados por meio da pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida com base em material já elaborado, tendo sua constituição baseada em livros e artigos científicos (Gil, 2008). Já a pesquisa documental possibilita ao pesquisador “dados em quantidade e qualidade suficientes para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que dados são obtidos diretamente das pessoas” (Gil, 2008, p. 147). Com isso em vista, foi realizado um amplo levantamento dos microdados referentes a Prova do SAEB da rede municipal de Santarém, fornecidos pelo site do INEP, além da realização do levantamento de documentos pertinentes, como leis, decretos e portarias referente a Secretária de Educação e aos sistemas de avaliação, que estão sendo apresentados no capítulo seguinte.

A técnica de coleta de dados por meio de questionários é definida como um método de investigação que consiste na elaboração de questionamentos específicos baseados nos objetivos da pesquisa. Os dados procurados para discorrer sobre as características da população pesquisada serão as respostas dessas questões. A realização de um questionário é um procedimento técnico e precisa ser elaborado tendo uma série de cuidados que vão desde a averiguação de sua eficácia para atingir os objetivos até a aplicação de pré-testes do questionário (Gil, 2008). A aplicação de questionários foi direcionada aos professores das escolas pesquisadas com o intuito de obter informações quanto ao tipo e grau de utilização dos resultados de avaliação em larga escala por parte dos agentes institucionais.

Os dados coletados foram baseados em documentos pertinentes ao tema, como: orientações curriculares; projetos pedagógicos das escolas; planos de ensino; produções escolares dos alunos; materiais didáticos; boletins de resultados, relatórios e manuais explicativos referentes aos sistemas de avaliação; e leis, decretos e portarias alusivos à secretaria de educação e aos sistemas de avaliação.

No âmbito da Secretaria de Educação pretendia-se realizar entrevistas semiestruturadas com o secretário de educação, técnicos da secretaria responsáveis pelos sistemas de avaliação, como também técnicos e gestores responsáveis pelo acompanhamento pedagógico e pela formação continuada efetuados na rede de ensino municipal de Santarém. No entanto, não conseguimos executar esta etapa da pesquisa devido à falta de disponibilidade desses agentes para realização das entrevistas.

Após definir quais escolas iriam participar da pesquisa nos dirigimos a SEMED a fim de solicitar um ofício de autorização para aplicação das pesquisas nas escolas selecionadas. Passamos por este primeiro contato de forma tranquila, conseguimos o ofício sem muitas dificuldades e também nos foi permitido a realização da pesquisa com os agentes da própria secretária. Tendo o ofício em mãos as visitas as escolas se iniciaram no mês de agosto de 2022 e se dividiram em três encontros em cada escola.

No primeiro encontro nos dirigimos as escolas para a apresentação da pesquisa e pedido de autorização para a realização da mesma. Das 27 escolas visitadas quatro não participaram desta pesquisa, das quais duas escolas não aceitaram a participação e as outras duas aceitaram participar, mas não disponibilizaram tempo para realização da mesma. Ainda neste primeiro encontro marcamos uma data com os diretores para retornarmos e realizar a aplicação do questionário. O questionário aplicado foi realizado através dos formulários do Google Forms, a escolha por essa técnica de coleta de dados se deu devido a facilidade que esses dados puderam ser analisados após a aplicação, uma vez que já estavam armazenados em um banco de dados.

Apesar dos questionários terem sido aplicados por uma plataforma online, os pesquisadores estiveram presentes para a aplicação com os participantes para tirar dúvidas a cerca de como entrar no link (que foi enviado pelo WhatsApp para os participantes) e quaisquer outras dúvidas que surgissem a cerca do

preenchimento do questionário. No segundo encontro o questionário foi aplicado para os diretores e coordenadores pedagógicos e no terceiro encontro para os professores. É importante também destacarmos que duas escolas optaram por responder o questionário em folha impressa, tendo isso em vista providenciamos a impressão dos questionários para estes participantes e depois adicionamos essas informações no banco de dados do Google Forms³.

3.5. Técnica de coleta de dados

Os dados obtidos nesta pesquisa foram analisados por meio da estatística descrita que a própria plataforma do Google Forms disponibiliza. Após o preenchimento dos questionários pelos participantes a plataforma automaticamente converte estas respostas em uma planilha no excel. Os questionários aplicados seguem a escala likert, trata-se de uma escala de pesquisa que representa um conjunto de opções de respostas fechadas, conhecido também como escala de satisfação, distribuídos em cinco pontos, sendo eles: Discordo totalmente; Discordo em parte; Indiferente; Concordo em parte e Concordo totalmente. Neste modelo de questionário cada resposta recebe um valor, que podem ser visualizados na tabela abaixo:

Tabela 01: Escala tipo likert

RESPOSTAS	ESCALA
CORCORDO TOTALMENTE	5
CONCORDO EM PARTE	4
INDIFERENTE	3
DISCORDO EM PARTE	2
DISCORDO TOTALMENTE	1

Fonte: Elaborada pela autora.

O questionário consistiu em 35 perguntas, sendo o mesmo dividido em duas partes, a análise das respostas também seguirá a mesma divisão, sendo elas:

- A primeira parte buscava obter informações sobre os participantes, tais como: Idade, Formação, Tempo de Experiência e Regime de Trabalho;

³ Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google.

- A segunda parte tratava sobre o grau de concordância e discordância dos participantes em relação aos aspectos das avaliações externas em larga escola, com ênfase na prova do SAEB.

No questionário também foi investigado sobre quem era o responsável pelas principais decisões tomadas dentro do ambiente escolar e sobre quais recursos a escola disponibilizava, dados que estão disponibilizados no Apêndice A. Na tabela 02 se encontra os itens do tipo likert presentes no questionário aplicado aos participantes:

Tabela 02: Itens tipo likert do questionário aplicada aos participantes.

Nº DA PERGUNTA	ITEM
13	No planejamento escolar os resultados das avaliações externas são fundamentais.
14	No currículo da sua escola das avaliações em larga escala são uma referência.
15	As avaliações externas têm ajudado a melhorar o processo de ensino e aprendizagem desta escola.
16	Busco informações sobre os resultados das avaliações externas na internet.
17	Existe diferença entre a avaliação feita em sala de aula e as avaliações externas.
18	Existe uma boa divulgação por parte da direção dos resultados das avaliações externas para a equipe escolar.
19	Utilizo os resultados das avaliações externas em larga escala como diagnostico da aprendizagem dos alunos.
20	Os resultados das avaliações externas mostram o que de fato os alunos estão aprendendo ou não.
21	As orientações acerca dos resultados das avaliações externas em larga escala são suficientes.
22	É proposto pela direção discussões regulares sobre os resultados das avaliações externas para toda a equipe escolar.
23	Os resultados das avaliações externas mostram se conseguimos ensinar o que deveria ou o que precisaria ser ensinado.
24	Os resultados das avaliações externas chegam a tempo para se planejar na escola.
25	Os resultados das avaliações externas mostram o que o precisamos realmente mudar.
26	Os resultados das avaliações externa não é algo que tem minha preocupação.
27	Não tenho tempo para pesquisar os resultados das avaliações externas.
28	As formas que a SEMED-PA usa para fornecer as informações sobre os resultados das avaliações externas são eficientes.
29	Faço discussões com as famílias dos alunos sobre os resultados das avaliações externas.
30	Não vejo utilidade nos resultados das avaliações externas.
31	Não tenho acesso aos resultados das avaliações externas.
32	Os meios de divulgação dos resultados das avaliações externas adotados pela SEMED-PA devem ser aperfeiçoados.
33	Os resultados das avaliações externas poderiam chegar mais cedo na escola para melhor aproveitarmos.
34	Outros meios para divulgação das avaliações externas poderiam ser utilizados pelas escolas.

35	Os problemas de aprendizagem dos estudantes são evidenciados pelas avaliações externas.
36	Visando contribuir na melhoria de desempenho dos alunos a SEMED-PA oferece suporte as escolas.

Fonte: Elaborada pela autora.

Para realizar a análise dos itens apresentados utilizamos a medida alfa de Cronbach que mede a confiabilidade da consistência interna das perguntas do questionário aplicado, que quantifica de 0 a 1 a confiabilidade de um questionário (Pasquali, 2017). De acordo com Landis (1977) a consistência interna dos questionários pode está enquadrada em algumas das 5 escalas abaixo:

- 0,81 a 1,0 – quase perfeito;
- 0,61 a 0,80 – substancial;
- 0,41 a 0,60 – moderada;
- 0,21 a 0,40 – pequena.

A confiabilidade do questionário utilizado nesta pesquisa, de acordo com o alfa de Cronbach, pode ser verificado na tabela 03:

Tabela 03: Estatísticas de confiabilidade Alfa de Cronbach

Estatísticas de confiabilidade		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	Nº de itens
,910	,917	22

Fonte: Elaborada pela autora.

Utilizamos o SPSS Statistics (software utilizado para análises complexas de dados estatísticos) como ferramenta para cálculo do alfa de cronbach que, conforme podemos observar na tabela 03, é de 0,9. Este resultado nos informa que o questionário aplicado possui consistência quase perfeita.

3.6. Aspectos éticos

Para todos os participantes desta pesquisa foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, a qual foi assinado por todos os participantes antes da aplicação do questionário. Também seguimos a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil a qual garante o anonimato dos participantes.

CAPÍTULO 4 - O FLUXO E DESEMPENHO ESCOLAR NAS ESCOLAS PESQUISADAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM-PA

Este capítulo possui o objetivo de discutir sobre os fluxos e desempenhos escolares nas escolas da Rede Municipal de Educação da cidade de Santarém-PA. Foi realizado um estudo documental em 27 escolas públicas municipais que participaram da pesquisa, os dados foram retirados da base de dados do IDEB, além do Censo Escolar e da Prova do SAEB para a caracterização do lócus da pesquisa.

4.1. Caracterização das escolas e município da pesquisa.

Santarém fica localizada no Estado do Pará na região amazônica, possui uma população estimada em 308.339 e com uma densidade demográfica de 12,87 hab/km² (IBGE, 2021). A cidade possui um Produto Interno Bruto – PIB de R\$ 17.950,24 e seu Índice de Desenvolvimento Econômico é estimado em 0,691.

Em relação ao seu território e ambiente, apresenta 93.1% de domicílios urbanos em vias públicas, uma pequena parte com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio), possuindo 2,98 km² de área urbanizada (IBGE, 2019), tais dados demonstram que existem um grande espaço da cidade que ainda precisa ser adequado para alcançar melhores indicadores de desenvolvimento urbano.

No que tange o campo educacional, Santarém atende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas públicas municipais e estaduais a uma população de 60.064 pessoas. Na competência municipal, na etapa do Ensino Fundamental, são 419 escolas, que para seu funcionamento contam com um quadro de 2.642 docentes (IBGE, 2021). Dentre essas escolas estão as que, de acordo com o critério de inclusão, participaram desta pesquisa. No total foram selecionadas 27 escolas que estão listadas na tabela 04:

Tabela 04: Listas das escolas municipais de Santarém-PA amostradas.

ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTARÉM-PA AMOSTRADAS	
BRIGADEIRO EDUARDO GOMES	MAGALHÃES BARATA
BRIGADEIRO HAROLDO VELOSO	PÉROLA DO MAICÁ
CORONEL MÁRIO FERNANDES	PRINCESA ISABEL
IMBIRIBA	

DR. ALBÉRICO MENDES DE NÓVOA
DR. EVERALDO DE SOUSA MARTINS

DR. MARIA AMÁLIA Q. DE SOUSA

DOM ANSELMO PIETRULLA

ESTER FERREIRA

FREI FABIANO MERZ

FREI RAINÉRIO

GENERAL RUBEN LUDWIG

MAESTRO WILDE DIAS DA
FONSECA

MAESTRO WILSON FONSECA

MARIA DE LOURDES ALMEIDA

PROF. EILÁH GENTIL
PROF. SOFIA IMBIRIBA
PROF. ECILA NOBRE DOS
SANTOS
PADRE MANUEL
ALBUQUERQUE
ROSINEIDE FONSECA
VIEIRA

RAIMUNDA DE LIRA MAIA

ROTARY

SÉRGIO LUIZ HENN

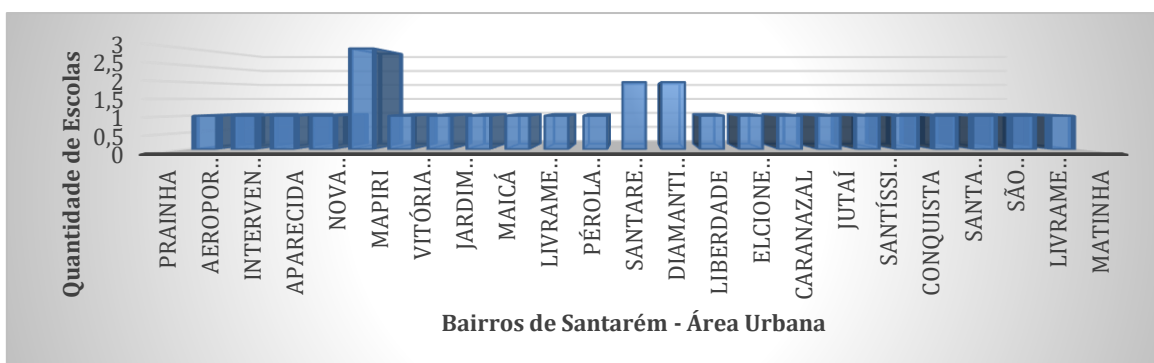
UNIÃO LIBERTADORA

FLUMINENSE

Fonte: Elaborada pelo autor.

As escolas listadas acima estão localizadas em áreas centrais e periféricas na cidade de Santarém-PA, tratando-se apenas de escolas urbanas. As escolas Brigadeiro Eduardo Gomes, Brigadeiro Haroldo Veloso, Coronel Mário Fernandes Imbiriba, Dr. Albérico Mendes De Nóvoa, Dr. Maria Amália Q. De Sousa, Dom Anselmo Pietrulla, General Ruben Ludwig, Maria De Lourdes Almeida, Frei Fabiano Merz, Magalhães Barata, Prof. Sofia Imbiriba, Padre Manuel Albuquerque, Rotary e Fluminense estão situados em espaço urbanizados, com boa estrutura em seu entorno e equipamentos urbanos. As escolas Dr. Everaldo De Sousa Martins, Ester Ferreira, Frei Rainério, Maestro Wilde Dias Da Fonseca, Maestro Wilson Fonseca, Pérola Do Maicá, Princesa Isabel, Prof. Eiláh Gentil, Prof. Ecila Nobre Dos Santos, Rosineide Fonseca Vieira, Raimunda De Lira Maia, Sérgio Luiz Henn e União Libertadora estão localizadas em áreas periféricas. No Gráfico 01 podemos verificar a disposição destas escolas por bairro.

Gráfico 01: Disposição das Escolas por Bairro.



Fonte: Elaborada pelo autor.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP com o objetivo de produzir “parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral” (Brasil, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2009, p.14), logo, possui a função de medir a qualidade das escolas e da rede de ensino.

A metodologia utilizada pelo INEP é a utilização de escalas de zero a dez, semelhante a metodologia utilizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE⁴. O IDEB é obtido por meio do censo escolar, o qual nos dá informações sobre aprovações e reprovações, e pela média de desempenho nas avaliações do SAEB. O IDEB estabelece metas a serem alcançadas pelas escolas como parâmetro de referência de qualidade. Na tabela 05 podemos verificar as metas estabelecidas e as notas alcançadas pelas escolas participantes nesta pesquisa no ano de 2021, última edição do SAEB aplicada até a data de conclusão desta dissertação.

Tabela 05: Média do IDEB alcançado pelas escolas x IDEB projetado.

ESCOLAS	IDEB ALCANÇADO - 2021	IDEB PROJETADO
E M E F ALBERICO MENDES NOVOA	5,6	5,9
E M E F BRIGADEIRO EDUARDO GOMES	5,3	5,8
E M E F CEL MARIO FERNANDES IMBIRIBA	6,5	5,6
E M E F DE TEMPO INTEGRAL FREI FABIANO MERZ	5	6,7
E M E F DR EVERALDO DE SOUSA MARTINS	5,1	6
E M E F DRA MARIA AMALIA QUEIROZ DE SOUZA	5,4	5,6
E M E F ESTER FERREIRA	5	6,1
E M E F GENERAL RUBEN LUDWIG	5,2	6,3
E M E F HAROLDO VELOSO	5,1	5,6
E M E F MAESTRO WILDE DIAS DA FONSECA	5,3	5,4
E M E F MARIA DE LOURDES ALMEIDA	5,6	6
E M E F PEROLA DO MAICA	4,7	5,6
E M E F PRINCESA IZABEL	5,8	5,8
E M E F PROF EILAH GENTIL	4,8	5,9
E M E F PROFA ROSINEIDE FONSECA VIEIRA	5,1	5,6
E M E F PROFA SOFIA IMBIRIBA	5,8	5,7
E M E F RAIMUNDA DE LIRA MAIA	5,9	5,5
E M E F ROTARY	5,4	6,3

⁴ Organização que se dedica a promover o desenvolvimento econômico e o bem-estar social

E M E F UNIAO LIBERTADORA	5,5	5,9
E M E I E F FREI RAINERIO	5,4	5,4
E M E I E F PE MANUEL ALBUQUERQUE	5,8	5,8
E M E I E F PROF ^a ECILA NOBRE DOS SANTOS	6	6,1
E M E I F FLUMINENSE	6	6,2
E M E I F MAESTRO WILSON FONSECA	5,6	5,5
E M E I F MAGALHAES BARATA	5,7	5,3
E M ED INF ENS FUND DOM ANSELMO PIETRULLA	5,4	5,8
EMEF SERGIO LUIZ HENN	6	5,7

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Inep/MEC/2021.

De acordo com a tabela acima é possível verificar que das 27 escolas pesquisadas 18 não atingiram a meta projetada pelo IDEB. As escolas Princesa Izabel, Frei Rainerio e Padre Manuel Albuquerque atingiram a meta projetada sendo elas, respectivamente 5.8, 5.4 e 5.8. Já as escolas Cel Mário Fernandes Imbiriba, Prof Sória Imbiriba, Raimunda de Lira Maia, Maestro Wilson Fonseca, Magalhães Barata e Sergio Luiz Henn superaram a meta estabelecida para 2021, com as médias, respectivamente nessa ordem: 6.5, 5.8, 5.9, 5.6, 5.7, e 6. No entanto, é necessário que a análise de tais dados seja realizada com cautela, uma vez que eles podem acabar transmitindo informações que não sejam compatíveis com a realidade de cada escola.

Tabela 06: Alunos matriculados por etapas de ensino nas escolas pesquisadas segundo o IDEB em Santarém: 2020 - 2021

ESCOLAS	ANO	Pré-Escola	EF 1° ao 5° ano	EF 6° ao 9° ano	Educação Especial	EJA	Total de Alunos
E M E F ALBERICO MENDES NOVOA	2020	0	273	0	8	0	281
	2021	0	283	0	13	0	296
E M E F BRIGADEIRO EDUARDO GOMES	2020	88	287	289	22	0	686
	2021	79	306	330	21	30	766
E M E F CEL MARIO FERNANDES IMBIRIBA	2020	37	264	0	14	0	315
	2021	34	216	0	10	0	260
E M E F DE TEMPO INTEGRAL FREI FABIANO MERZ	2020	0	329	0	7	0	336
	2021	0	311	0	9	0	320
E M E F DR EVERALDO DE SOUSA MARTINS	2020	94	438	0	18	0	550
	2021	86	417	0	15	0	518
E M E F DRA MARIA AMALIA QUEIROZ DE SOUZA	2020	92	330	288	23	37	770
	2021	92	331	340	25	0	788
E M E F ESTER FERREIRA	2020	88	516	0	10	0	614
	2021	47	497	0	5	0	549

E M E F GENERAL RUBEN LUDWIG	2020	81	334	0	17	0	432
	2021	91	323	0	15	0	429
E M E F HAROLDO VELOSO	2020	121	362	232	16	103	834
	2021	90	392	270	20	45	817
E M E F MAESTRO WILDE DIAS DA FONSECA	2020	43	160	495	18	0	716
	2021	46	169	509	17	0	741
E M E F MARIA DE LOURDES ALMEIDA	2020	26	346	522	35	0	929
	2021	27	358	561	38	0	984
E M E F PEROLA DO MAICA	2020	49	162	0	3	0	214
	2021	40	159	0	5	0	204
E M E F PRINCESA IZABEL	2020	22	334	514	30	221	1121
	2021	26	325	521	25	195	1092
E M E F PROF EILAH GENTIL	2020	0	199	310	33	112	654
	2021	0	167	343	35	0	545
E M E F PROFA ROSINEIDE FONSECA VIEIRA	2020	88	326	0	9	0	423
	2021	63	322	0	8	0	393
E M E F PROFA SOFIA IMBIRIBA	2020	74	295	0	15	0	384
	2021	50	316	0	13	0	379
E M E F RAIMUNDA DE LIRA MAIA	2020	111	320	0	6	0	437
	2021	120	321	0	7	0	448
E M E F ROTARY	2020	0	185	317	15	0	517
	2021	0	182	334	15	0	531
E M E F UNIAO LIBERTADORA	2020	63	275	0	10	0	348
	2021	60	280	0	11	0	351
E M E I E F FREI RAINERIO	2020	110	269	0	4	0	383
	2021	90	272	0	3	0	365
E M E I E F PE MANUEL ALBUQUERQUE	2020	0	164	450	19	218	851
	2021	0	148	407	17	147	719
E M E I E F PROFª ECILA NOBRE DOS SANTOS	2020	73	419	0	12	0	504
	2021	49	432	0	13	0	494
E M E I F FLUMINENSE	2020	87	409	524	44	0	1064
	2021	85	391	535	45	0	1056
E M E I F MAESTRO WILSON FONSECA	2020	75	306	0	10	0	391
	2021	61	288	0	7	0	356
E M E I F MAGALHAES BARATA	2020	102	266	175	13	0	556
	2021	70	278	171	11	0	530
E M ED INF ENS FUND DOM ANSELMO PIETRULLA	2020	0	202	0	5	144	351
	2021	0	213	0	5	82	300
EMEF SERGIO LUIZ HENN	2020	0	311	0	15	0	326
	2021	0	278	0	13	0	291

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Inep/MEC/2021.

As 27 escolas pesquisadas não possuem organização baseadas em ciclos, ou seja, o seu regime não é baseado na progressão continuada. O maior atendimento da maioria das escolas é nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também a Educação Infantil, os anos finais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Onze delas apresentam características de escola de pequeno porte, sendo elas: Alberico Mendes Novoa, Mario Fernandes Imbiriba, Frei Fabiano Merz, Dr Everaldo De Sousa Martins, Ester Ferreira, General Ruben Ludwig, Perola Do Maicá, Prof^a Rosineide Fonseca Vieira, Prof^a Sofia Imbiriba, Raimunda De Lira Maia, União Libertadora, Frei Rainerio, Prof^a Ecila Nobre Dos Santos, Maestro Wilson Fonseca, Dom Anselmo Pietrulla, Sergio Luiz Henn. Todas as escolas atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil, com exceção das escolas Alberico Mendes Novoa, Frei Fabiano Merz e Sergio Luiz Henn que não atendem a Educação Infantil e a escola Dom Anselmo Pietrulla que também não atende a Educação Infantil, mas atende a EJA. A escola Dom Anselmo Pietrulla funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, uma vez que a mesma atende a EJA. As demais escolas funcionam apenas no turno matutino e vespertino, atendendo uma média de 300 a 500 alunos, sendo importante também enfatizarmos que a escola Frei Fabiano Merz é uma escola de tempo Integral.

As demais escolas possuem um número maior de alunos, com uma média de 800, uma vez que todas atendem também os anos finais do Ensino Fundamental, além dos anos iniciais. Com exceção das escolas Eilah Gentil, Rotary e Padre Manuel Albuquerque, todas atendem a Educação Infantil, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. As escolas Brigadeiro Eduardo Gomes, Maria Amália, Haroldo Veloso, Princesa Izabel, Eilah Gentil e Padre Manuel Albuquerque também atendem a EJA e por este motivo funcionam nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. As demais escolas funcionam apenas nos turnos matutino e vespertino. Em relação ao Indicador de Nível Socioeconômico, 26 escolas apresentam o NSE de Médio-baixo, apenas a escola Fluminense apresenta NSE Médio-alto.

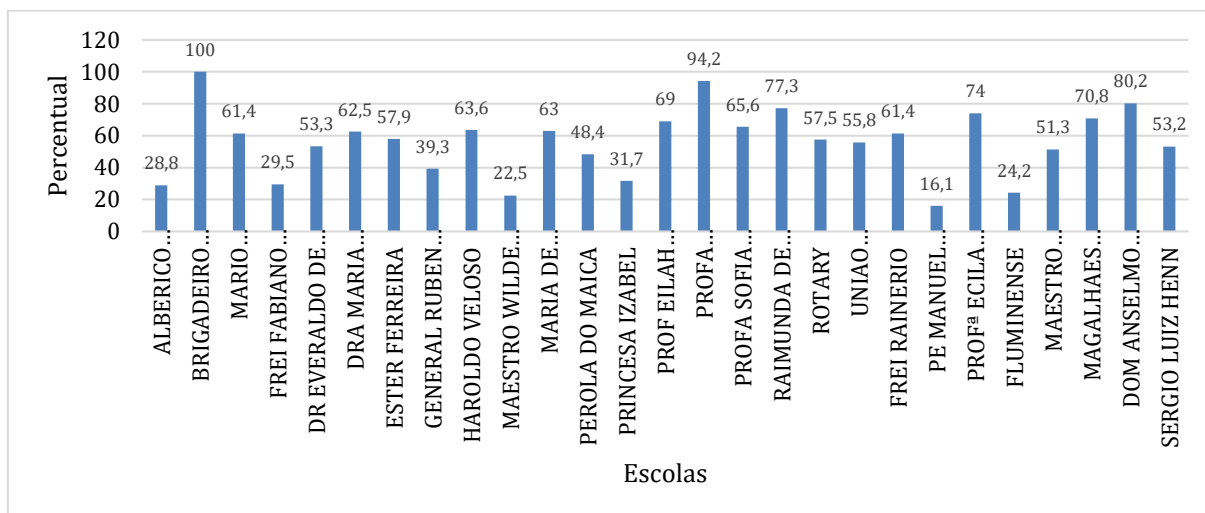
A formação de professores das escolas pesquisadas pode ser analisada pelo Indicador de Adequação da Formação Docente - AFD. A AFD visa relacionar a disciplina ministrada com a formação superior do professor, com o objetivo de

identificar se a formação é adequada ou não àquela disciplina. De acordo com o INEP foi identificado 5 tipos de perfis de regência das disciplinas, sendo eles.

- Grupo 1: Docentes que possuem formação superior na mesma disciplina que lecionam ou que possuem bacharelado com complementação pedagógica.
- Grupo 2: Docentes que possuem formação superior de bacharelado na mesma disciplina que leciona sem complementação pedagógica.
- Grupo 3: Docentes que possuem formação superior diferente daquela que leciona.
- Grupo 4: Docentes que possuem formação superior não elencadas anteriormente e
- Grupo 5: Docentes que não possuem curso superior completo (INEP, 2014).

Logo, o gráfico 02 abaixo aponta o percentual de professores que possuem formação superior em Pedagogia ou possuem bacharelado com complementação pedagógica, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Gráfico 02: Percentual do Indicador de Adequação da Formação dos Docentes.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Censo Escolar 2017.

O gráfico acima é referente aos dados do Censo Escolar de 2017, sendo estes os últimos dados de Adequação da Formação dos Docentes fornecidos pelo INEP. De acordo com o gráfico temos que o percentual das formações possui uma grande variação entre as escolas. Conforme já falado acima temos que a AFD avalia se a formação superior do docente é compatível com a disciplina lecionada, podemos observar que as escolas Padre Manuel Albuquerque (16,1%), Maestro

Wilde Dias Fonseca (22,5%), Fluminense (24,2%), Princesa Izabel (31,7%), Albérico Mendes Novoa (28,8%), Frei Fabiano Merz (29,5%) e General Ruben Ludwig (39,3%) possuem índices baixos, indicando que seus docentes não possuem formação superior na mesma disciplina lecionada.

Em contrapartida temos escolas que possuem índices altos a exemplo das escolas Dom Anselmo Pietrula (80,2%), Prof^a Rosineide Fonseca Vieira (94,2%) e a escola Brigadeiro Eduardo Gomes que possuem 100% do seu corpo docente com formação igual a disciplina lecionada. É necessário lembrarmos que tais dados, no sentido de adequação, e possuir uma equipe docente 100% formada na mesma disciplina lecionada não garante e nem determina o seu desempenho no IDEB.

4.2. Indicadores de fluxo e de desempenho das escolas pesquisadas segundo o IDEB

O Indicador de Fluxo Escolar avalia a transição dos alunos entre dois anos consecutivos gerando dados referente as taxas de aprovações, reprovações e abandono escolar, tais dados são importantes para conhecermos o desenvolvimento das escolas. Já o Indicador de Desempenho Escolar possibilita o conhecimento das médias de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e em Matemática da Prova do SAEB para os Anos Iniciais e Finais. Os dois Indicadores juntos compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb.

Antes de realizarmos a análise dos indicadores é importante lembrarmos que enfrentamos uma crise sanitária que trouxe diversos impactos, sobretudo na educação. De acordo com o INEP 98,4% das escolas estaduais, 97,5% das escolas municipais e 85,9% das escolas estaduais ficaram fechadas no ano de 2020, registrando uma média de 279 dias de suspensão de atividades presenciais devido a COVID-19 (Inep, 2020). O IDEB demonstrou que a aprendizagem se manteve estável de modo geral nas três etapas do ensino básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) mesmo com os impactos da pandemia, verifica-se que o indicador que auxiliou em tal resultado foram as Taxas de Aprovação que fazem parte do cálculo. Grande parte dos estados adotaram como prática a aprovação automática dos seus alunos durante a pandemia, fazendo com que as informações sobre taxas de aprovações ficassem distorcidas. Na tabela 04 abaixo

é possível verificar um comparativo das taxas de aprovação, reprovação e abandono nos anos de 2021, 2020 e 2019 respectivamente.

Tabela 07: Taxas de rendimento das escolas em 2021, 2020 e 2019.

ESCOLAS	APROVAÇÃO			REPROVAÇÃO			ABANDONO		
	2021	2020	2019	2021	2020	2019	2021	2020	2019
ALBERICO MENDES NOVOA	100%	99,60%	92,30%	0	0,40%	7,70%	0	0	0
BRIGADEIRO EDUARDO GOMES CEL MARIO FERNANDES	100%	100%	90,30%	0	0	9,70%	0	0	0
IMBIRIBA	99,10%	100%	93,30%	0	0	6,70%	0,90%	0	0
FREI FABIANO MERZ DR EVERALDO DE SOUSA MARTINS	100%	100%	97,80%	0	0	2,20%	0	0	0
DRA MARIA AMALIA QUEIROZ DE SOUZA	100%	100%	97,40%	0	0	97,40%	0	0	0
ESTER FERREIRA GENERAL RUBEN LUDWIG	100%	100%	92,10%	0	0	7,90%	0	0	0
HAROLDO VELOSO MAESTRO WILDE	100%	100%	92,90%	0	0	7,10%	0	0	0
DIAS DA FONSECA MARIA DE LOURDES ALMEIDA	100%	100%	96%	0	0	4%	0	0	0
PEROLA DO MAICA	100%	100%	92,10%	0	0	7,30%	0	0	0,60%
PRINCESA IZABEL	100%	100%	93,20%	0	0	6,80%	0	0	0
PROF EILAH GENTIL	100%	100%	94,20%	0	0	5,80%	0	0	0
PROFA ROSINEIDE FONSECA VIEIRA	99,40%	100%	91,90%	0	0	8,10%	0,60%	0	0,00%
PROFA SOFIA	100%	100%	91,50%	0	0	8,50%	0	0	0
IMBIRIBA	100%	100%	93,80%	0	0	5,10%	0	0	1,10%
RAIMUNDA DE LIRA MAIA	100%	100%	93,50%	0	0	6,50%	0	0	0
ROTARY UNIAO	100%	100%	94,50%	0	0	5,50%	0	0	0
LIBERTADORA	100%	100%	98,60%	0	0	1,40%	0	0	0
FREI RAINERIO PE MANUEL	100%	100%	97,50%	0	0	2,50%	0	0	0
ALBUQUERQUE	100%	100%	96,90%	0	0	3,10%	0	0	0
PROFª ECILA NOBRE DOS SANTOS	100%	100%	95,30%	0	0	4,70%	0	0	0
FLUMINENSE MAESTRO WILSON	100%	100%	84,30%	0	0	15,70%	0	0	0
FONSECA	100%	100%	98,30%	0	0	1,70%	0	0	0
MAGALHAES	100%	100%	94,40%	0	0	5,60%	0	0	0
BARATA	99,60%	100%	95,10%	0	0	4,20%	0,40%	0	0,70%
DOM ANSELMO PIETRULLA	100%	100%	95,30%	0	0	4,70%	0	0	0
SERGIO LUIZ HENN	100%	100%	95,30%	0	0	4,20%	0	0	0,40%
	100%	100%	98,10%	0	0	1,90%	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Inep/MEC/2021.

Os anos 2021, 2020 e 2019 foram escolhidos para análise pois a última prova do SAEB realizada antes da pandemia foi no ano de 2019, onde o campo educacional seguia com suas atividades normalmente. Já no ano de 2020, especificamente no mês de março, as aulas no formato presencial foram suspensas dando lugar as aulas na modalidade on-line. E no segundo semestre do ano de 2021 tivemos o retorno da maioria das escolas com as aulas presenciais.

De acordo com a tabela 07 conseguimos verificar que no ano de 2021 apenas 3 escolas não tiveram 100% dos seus alunos aprovados, sendo estes: Cel Mario Fernandes Imbiriba, Perola Do Maicá E Maestro Wilsom Fonseca, uma vez que não houve reprovação de alunos neste ano e sim abandono escolar com as respectivas porcentagens 0,9%, 0,6% e 0,4%. Já no ano de 2020 observa-se que 26 escolas tiveram 100% das taxas de aprovações de seus alunos, apenas a escola Alberico Mendes Novoa teve reprovação de 0,40%, o que corresponde a reprovação de apenas 1 aluno. Em contrapartida temos o ano de 2019 que não houve registro de nenhuma escola que conseguiu obter 100% da taxa de aprovações de seus alunos, em destaque para a escola Padre Manuel Albuquerque que obteve uma taxa de reprovação de 15,70% no ano de 2019, o correspondente a 25 reprovações e no ano de 2020 e 2021 apresentaram uma taxa de 100%.

Uma taxa de participação irreal das escolas influencia diretamente no valor final do Ideb. Por exemplo, se o indicador da taxa de aprovação de uma escola subir de 0,8 para 1, mas a aprendizagem cair de 6 para 5,5, o cálculo do Ideb ainda assim vai aumentar. O Inep também realizou a divulgação das médias referente as taxas de participação das escolas na prova do SAEB. Nos anos iniciais a taxa de participação entre alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no ano de 2021 foi de 76,6% enquanto que em 2019 essa taxa foi 85%. Os anos finais tiveram uma taxa de participação de 73,2% em 2021 e 81,3% em 2019, sendo importante enfatizar a existência de escolas que possuíram taxas de participação bem menores em 2021 em comparação ao ano de 2019. Com isso podemos concluir que taxas de participação mais baixas podem indicar, ainda que de forma não intencional, uma seleção dos estudantes que foram avaliados. Desse modo, é aceitável supor que a queda na taxa de participação se deu devido à ausência de alunos que possuem menor nível socioeconômico, alunos estes que já estavam acompanhando cada vez menos as atividades escolares ou até mesmo abandonado os estudos.

O Movimento todos pela Educação⁵ em nota técnica manifestou sua opinião em relação a distorção das notas do IDEB no ano de 2021, de acordo com a organização: “Essa situação atípica de distorção das taxas de aprovação dos estudantes durante a pandemia praticamente invalida comparações gerais sobre a evolução do Ideb nas redes e comparações do Ideb 2021”. Temos que a distorção nos dados das taxas de participação e aprovação dos alunos nas escolas inválida certas comparações gerais sobre a evolução do Ideb nas redes, sendo necessário analisar os indicadores de fluxo e proficiência de forma isolada.

Em relação ao desempenho escolar, a Prova do SAEB apresenta indicadores de desenvolvimento em Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, tais dados possibilita a análise do desenvolvimento das escolas nestas disciplinas como podemos verificar na tabela 08:

Tabela 08: Proficiência em Português e Matemática dos alunos do 5º ano

ESCOLAS	INDICADOR DE APRENDIZADO	
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
ALBERICO MENDES NOVOA	204,3	207,04
BRIGADEIRO EDUARDO GOMES	188,67	202,51
MARIO FERNANDES IMBIRIBA	220,36	240,83
FREI FABIANO MERZ	188,47	191,11
DR EVERALDO DE SOUSA MARTINS	185,93	194,62
DRA MARIA AMALIA QUEIROZ DE SOUZA	191	207,39
ESTER FERREIRA	183,75	195,25
GENERAL RUBEN LUDWIG	189,41	197,05
HAROLDO VELOSO	185,3	195,94
MAESTRO WILDE DIAS DA FONSECA	194,69	198,43
MARIA DE LOURDES ALMEIDA	197,79	209,73
PEROLA DO MAICA	176,08	187,63
PRINCESA IZABEL	212,05	206,04
PROF EILAH GENTIL	180,68	184,12
PROFA ROSINEIDE FONSECA VIEIRA	189,26	195,43
PROFA SOFIA IMBIRIBA	214,26	207,03
RAIMUNDA DE LIRA MAIA	208,93	217,86
ROTARY	195,82	200,87
UNIAO LIBERTADORA	197,41	204,89
FREI RAINERIO	191,82	204,74
PE MANUEL ALBUQUERQUE	208,25	213,24
PROFª ECILA NOBRE DOS SANTOS	213,29	219,33

⁵ É uma organização não governamental, sem fins lucrativos com o objetivo de assegurar o direito à educação básica de qualidade para todos os cidadãos.

FLUMINENSE	215,45	214,28
MAESTRO WILSON FONSECA	201,22	207,62
MAGALHAES BARATA	207,52	206,23
DOM ANSELMO PIETRULLA	201,53	200,22
SERGIO LUIZ HENN	211,6	221,64

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Inep/MEC/2021.

Das 27 escolas pesquisadas, em relação a Língua Portuguesa, 12 se enquadram no nível 4 na distribuição de níveis, onde as médias variam entre 200 a 224 pts, recebendo a classificação de Proficiente em Língua Portuguesa. As demais escolas se enquadram no nível 3, onde as médias variam entre 175 a 199 pts, recebendo a classificação “Básico”.

Em relação ao Indicador de Matemática temos que 9 escolas se enquadram no nível 4 na distribuição de níveis, onde as médias variam de 200 a 224 pts, recebendo a classificação “Básico”. As demais escolas se enquadraram no nível 5, onde as médias variam de 225 a 249 pts, recebendo a classificação de Proficiente em Matemática.

O estudo documental realizado apresenta o perfil das escolas municipais da cidade de Santarém-PA, que foram pesquisadas, de acordo com o IDEB. Foi verificado que os índices alcançados pelas escolas sofreram grandes variações devido a pandemia, não somente variações na nota, mas também nas taxas de participações e taxas de aprovações no ano de 2021, o que pode vim a caracterizar uma distorção nos dados divulgados, sendo necessário cautela ao realizar a análise dessas informações. De forma geral, o estudo documental foi importante para a compreensão das escolas pesquisadas e também serviram de base para o restante da pesquisa que será desenvolvida no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 5 - PERFIL DOS PROFISSIONAIS ATUANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE SANTARÉM-PA NAS ESCOLAS PESQUISADAS: DIRETORES, COORDENADORES PEDAGOGICOS E DOCENTES.

Neste capítulo abordaremos sobre as avaliações de larga escala na cidade de Santarém-PA, tendo em vista que as constantes avaliações externas de larga escala e a difusão de seus resultados, tem se traduzido em pressões sobre a comunidade escolar, afetando o currículo e as práticas docentes (Souza, 2003). Ao mesmo tempo, produz indicadores que redirecionam investimentos e ajudam a esfera executiva na implementação de políticas educacionais voltadas para o controle do Estado (Souza, 2005).

No município de Santarém - PA por outro lado, pouco sabemos a respeito das implicações que os índices produzidos pelas avaliações externas causam nas escolas. Nessa perspectiva, o presente capítulo vem analisar o uso dos resultados das avaliações externas de larga escala pelas escolas municipais. Tal assunto é de extrema importância para uma gestão comprometida com a qualidade e a equidade da educação, sendo fundamental que essa prática, ainda incomum, seja disseminada nas redes para a implementação de ações educacionais amplas e efetivas.

Os questionários foram aplicados em 23 escolas municipais, participando os diretores, coordenadores pedagógicos e entre 1 e 2 professores, totalizando, desse modo, em 72 participantes da pesquisa. A aplicação dos questionários se deu no formato online por meio da plataforma Google Forms. Tal ferramenta foi escolhida devido a facilidade de analisar os dados posteriormente, uma vez que as respostas já ficam armazenadas em nuvem. No entanto, a aplicação de modo online não isentou as visitas nas escolas. Todas as 23 escolas pesquisadas receberam em média 3 visitas: na primeira visita realizada ocorreu a apresentação da pesquisa para diretores, coordenadores pedagógicos e professores, na segunda e terceira visita ocorreu a aplicação dos questionários. Tendo isso em vista, inicialmente será realizado uma breve discussão sobre o perfil e formação dos profissionais que participaram desta pesquisa.

5.1. PERFIL E FORMAÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES.

5.1.1. Um breve histórico sobre a Gestão Escolar

A sociedade Contemporânea foi a responsável por introduzir o conceito de gestão escolar em 1988 a partir da promulgação da Constituição Federal. O artigo 206 da CF de 1988 dispõe sobre a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Também podemos ver citações da gestão escolar no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996, a qual dispõe que a gestão se trata de um trabalho participativo, coletivo e dialógico.

A palavra Gestão possui origem do latim *gestione*, e seu conceito se refere à ação de gerir ou administrar (Oliveira, Menezes, 2018). De acordo com Oliveira (2018, p. 879) “gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis”. Logo, temos que a gestão possui como finalidade administrar, planejar e organizar os recursos da instituição para que os objetivos pré-estabelecidos sejam alcançados.

Garay (2011) acredita que o conceito de Gestão possui relação com o que conhecemos por processo administrativo. No entanto, quando falamos de Gestão Escolar essa relação não é válida, pois, de acordo com Filho (1998), falar em administração no campo educacional traz uma visão técnica, enfatizando a hierarquia e trazendo a ideia de uma organização baseada na autoridade e no poder. O autor prefere o uso do termo de Gestão Escolar, tendo em vista que seu conceito traz a representação de compartilhamento de ideias e da participação de todos no funcionamento e organização da escola, uma vez que gerenciar uma escola possui amplas diferenças em gerenciar outros tipos de empresas por possuir suas particularidades.

Com isso temos que o processo de tomada de decisões no ambiente escolar se dá de maneira coletiva, tendo o Gestor Escolar, neste cenário, a função de exercer o princípio da autonomia ao tentar estabelecer vínculos mais profundos com os pais e com a comunidade, adentrando deste modo no que seria a Gestão Democrática que possui a finalidade de “discutir a importância da articulação das diretrizes e políticas educacionais públicas, e ações para implementação dessas políticas e dos projetos pedagógicos das escolas” (Oliveira, Menezes, 2018, p. 880).

Conforme Libâneo,

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social (2004, p. 125).

Muitos autores defendem a ideia de uma gestão democrática dentro do ambiente escolar, onde o coletivo tem participação na tomada de decisões. O Diretor, dentro desse contexto, passa a ser um líder democrático com o objetivo de integrar a comunidade escolar. O papel do diretor é o de promover autonomia, fazendo a comunidade refletir sobre as finalidades da educação na atualidade.

Os diretores escolares representam no mundo inteiro um importante grupo de profissionais na área da educação, diversas políticas educacionais entre elas o *accountability*, evidenciaram o interesse e a importância deste profissional em estudos voltado para liderança pedagógica de gestores escolares. De acordo com estudos realizados temos que a presença de uma direção escolar facilita o cumprimento das metas estabelecidas pelas escolas (Vieira; Vidal; 2014). A autora e educadora argentina Cecília Braslavsky (2005) discute sobre a capacidade de condução que os diretores possuem, sendo este um fator central das políticas públicas educacionais, uma vez que bons diretores possuem influência junto aos professores fazendo com que os resultados de desempenho melhorem.

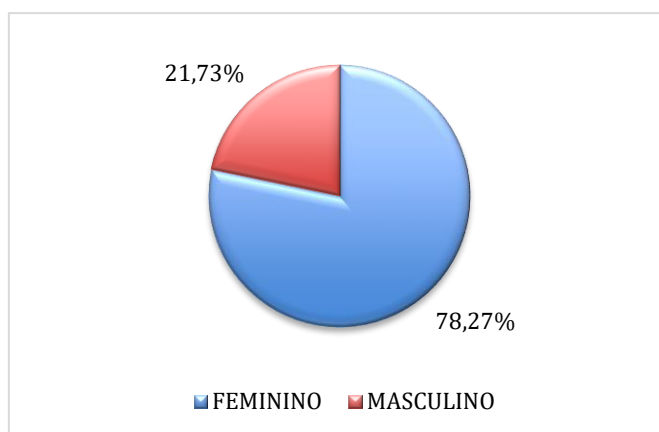
As pesquisas em torno da categoria dos diretores ainda são bastante escassas no Brasil, de acordo com a Vieira e Vidal (2014, p. 49), é possível que a falta de estudos esteja associada “à relativa indefinição sobre a matéria, no país, nas últimas décadas”, uma vez que houveram mudanças significativas nas suas funções que antes eram claras e prevista em lei, mas que sofreram alterações conforme a evolução do que conhecemos hoje por Gestão Escolar. Logo, está pequena parte da pesquisa procura identificar alguns aspectos relativos ao perfil e formação dos diretores das escolas pesquisadas na cidade de Santarém-PA.

5.1.2. Elementos de um Perfil

O perfil traçado na presente pesquisa apontou tendências sobre diretores que atuam nas localidades urbanas da cidade de Santarém-PA e em unidades municipais, conforme já mencionado. O Gráfico 03 apresenta informações referente

ao gênero dos diretores das 23 escolas pesquisadas. A análise dos dados nos revela que tal categoria é predominantemente feminina. De acordo com Murillo (2012, p. 21, tradução nossa) ⁶ “de cada três diretores de escolas primárias, dois são mulheres”. Ainda de acordo com o autor, nas áreas de atuação de profissionais da educação, inclusive na direção escolar, há a presença de mais mulheres do que homens, tal situação é comum em toda a América Latina.

Gráfico 03: Gênero dos Diretores.

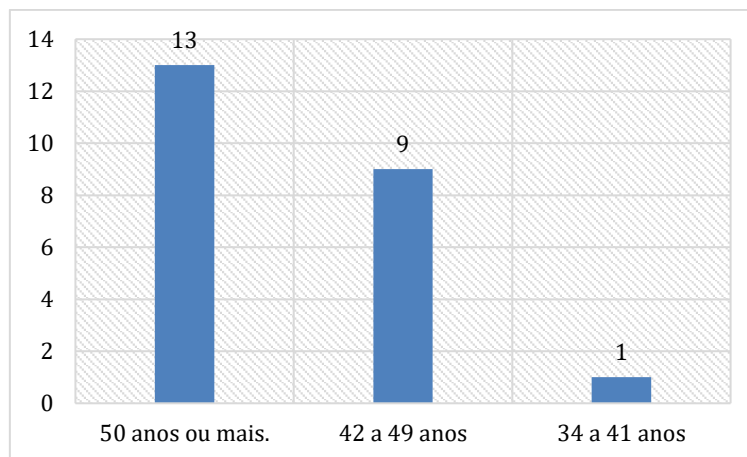


Fonte: Produção da Pesquisa.

Na amostra analisada temos que 78,27% dos cargos de direção de escola são ocupados por pessoas do sexo feminino e apenas 21,73% pelo sexo masculino. Tal predominância do sexo feminino neste cargo pode ser explicada por fatores culturais, tendo em vista que a profissão se constituiu tendo forte relação com a docência para crianças que, no Brasil, normalmente veio sendo realizada por mulheres (Dermatini, 1993). Outro fator que também possa vim a explicar está predominância são as atribuições do cargo, que podem afastar o sexo masculino dela (Vieira; Vidal; 2014).

No gráfico 04 é possível observar as informações referente as faixas etárias em que se situam os diretores das 23 escolas. Pela análise dos dados podemos observar que grande parte dos diretores se encontram entre o meio e o final de sua carreira.

⁶ “De cada tres directores y directoras de escuelas primarias, dos son mujeres”.

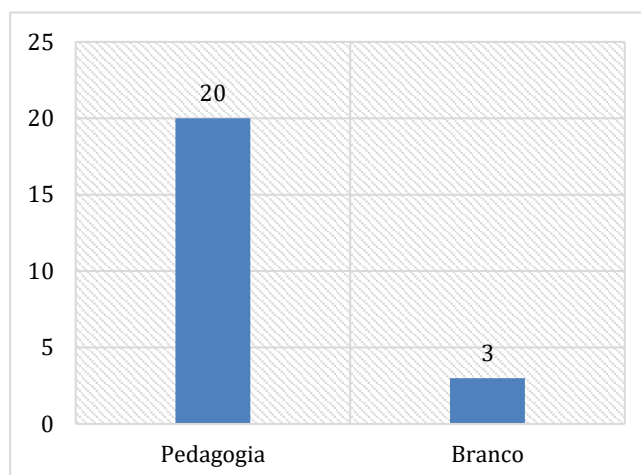
Gráfico 04: Faixa Etária dos Diretores

Fonte: Produção da Pesquisa.

Considerando os dados, a faixa de 50 anos ou mais é aquela com o maior contingente de diretores e onde estão 56,52% deles. O segundo maior intervalo corresponde à faixa de 42 a 49 anos e abriga 39,12% dos gestores. Juntas as duas faixas correspondem a 95,65% dessa população. E por último temos que apenas 4,35% dos diretores estão na faixa de 34 a 41 anos. Como se pode ver, são poucos os profissionais com idade abaixo dos 40 anos, sendo justamente aqueles que possuem cerca de 10 anos de atividades. De acordo com Vieira e Vidal (2014) os dados aqui coletados estão em sintonia com os resultados dos estudos realizados pela FVC em 2009, que apontou que a média de idade dos diretores da América Latina é de 44,8 anos, e com os nossos dados coletados verificamos que a média de idade dos diretores em Santarém é de 50 anos.

5.1.3. Formação Inicial e Continuada

Em relação a Formação Inicial, temos que a maioria desses profissionais possuem o Ensino Superior completo em Pedagogia, correspondendo a 86,96% da população estudada. Já o restante desses profissionais optou por não responder essa pergunta, representando 13,04% da população, conforme indica o Gráfico 05:

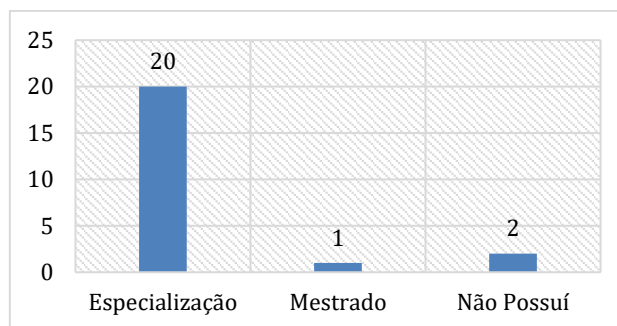
Gráfico 05: Nível de Escolaridade dos Diretores.

Fonte: Produção da Pesquisa.

Os diretores que possuem a formação em pedagogia atendem ao critério que é estabelecido pela LDB, a qual orienta sobre a formação em nível superior por meio da formação em pedagogia ou como complementação com uma pós graduação. Logo, temos que os diretores das escolas pesquisadas atendem a esse critério, com exceção daqueles que deixaram a pergunta em branco, podendo ser justificado pelo esquecimento em responder o item ou por não possuírem o perfil expresso necessário para um gestor escolar. Estudos revelam que parte desses diretores que não possuem formação em pedagogia são, na realidade, professores que possuem formação em alguma licenciatura específica e que em algum momento migraram para a gestão escolar.

É importante frisarmos também que o panorama ao qual a formação inicial dos diretores na cidade de Santarém-PA se encontra é muito bom. Pois, de acordo com Llece (2008) e Murillo (2012) apenas 43,1% dos diretores na América Latina atendem aos critérios estabelecidos para a função, no Brasil esse percentual cai para 39,4% de acordo com os estudos realizados por Vieira e Vidal (2014, p. 56). E em Santarém-PA, conforme as escolas pesquisadas, temos um percentual de 86,96% de diretores com a formação inicial adequada.

Em relação a formação de pós-graduação, os dados apresentados no Gráfico 06 apontam que 86,96% dos diretores afirmam possuir curso de Especialização, 4,35% tem mestrado, e 8,69% não possuem nenhum tipo de formação de pós-graduação.

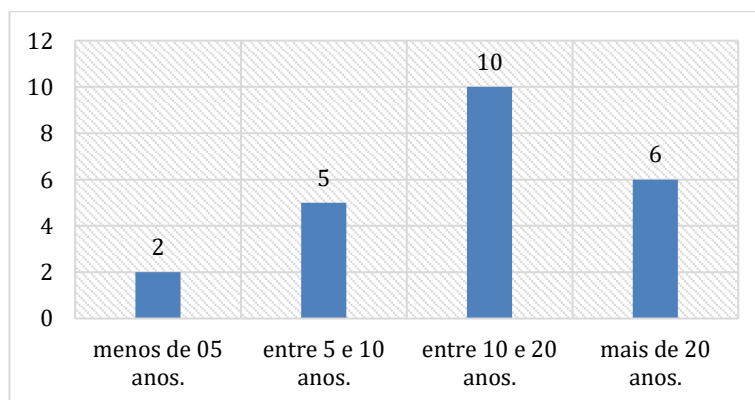
Gráfico 06: Curso de Pós-Graduação: Diretores

Fonte: Produção da Pesquisa.

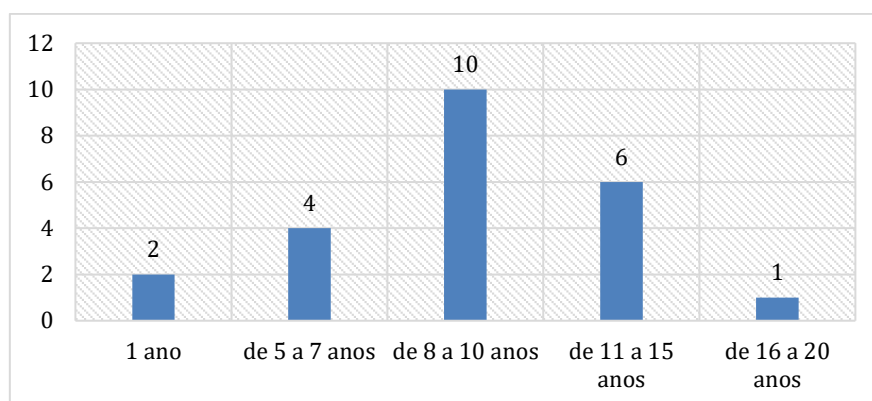
O percentual elevado dos cursos de especialização pode ser justificado não somente por exigências legais, mas também pelas compensações financeiras decorrente das titulações. Já a existência de um baixo percentual no curso de mestrado e a inexistência de profissionais com o doutorado pode possuir relação a duas hipóteses: difícil acesso às universidades que ofertam tais cursos ou a dificuldade dos profissionais de conseguir conciliar uma rotina que envolva estudo e trabalho.

5.1.4. Tempo de exercício da função x Tempo de trabalho nas escolas pesquisadas

Em relação ao tempo de trabalho temos os Gráficos 07 e 08 que apresentam dados relativos ao tempo de exercício da função de diretor e tempo de exercício da função de diretor nas escolas pesquisadas. É verificado uma concentração no período entre 10 e 20 anos de tempo de serviço na função de diretor, com um percentual de 43,48%. O segundo mostra que 43,48% dos profissionais já atuam nos escolas pesquisadas no período de 8 a 10 anos.

Gráfico 07: Tempo de Exercício da Função de Direto(a)r.

Fonte: Produção da Pesquisa.

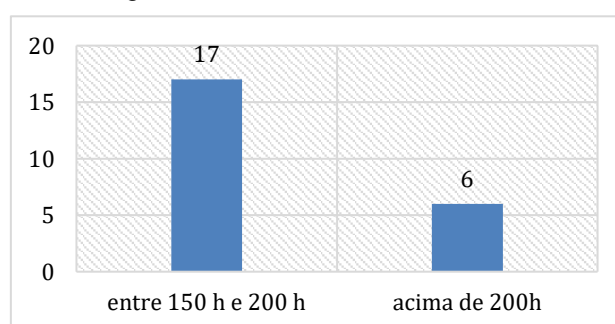
Gráfico 08: Tempo de trabalho dos Diretores nas escolas pesquisadas.

Fonte: Produção da Pesquisa.

No Gráfico 07 também temos a presença de profissionais que já atuam como direto(a)r a mais de 20 anos (26,09%), mas o que chama atenção é a existência de gestore(a)s que possuem tempo de atuação com menos de 5 anos (8,69%). Já no Gráfico 8 podemos analisar que 4,35% desses profissionais já atuam nas escolas estudadas entre 16 e 20 anos; 26,09% já atuam entre 11 a 15 anos e 17,39% atuam no período compreendido de 5 a 7 anos. Importante enfatizar também que assim como no Gráfico 07 temos a presença de profissionais que atuam somente a 1 ano na função de direto(a)r nas escolas pesquisadas (8,69%). O fato de existir diretores com menos de 5 anos de função e 1 ano de atuação nas escolas pesquisadas indica profissionais que estão iniciando suas carreiras e necessitando de formação.

5.1.5. Trabalho

No Gráfico 09 são apresentadas as informações sobre a carga horária de trabalho na escola dos diretores, mostrando que 73,91% dos profissionais possuem uma jornada mensal entre 150h e 200h e 26,09% possuem uma jornada acima de 200h. Isso indica que grande parte atua em regime de dedicação exclusiva.

Gráfico 09: Carga horária de trabalho nas escolas dos Diretores

Fonte: Produção da Pesquisa.

Outros estudos realizados mostram que 34,7% dos diretores afirmam dedicar entre 30 a 40 horas à escola na América Latina (Llece, 2008). No Brasil temos uma alta nesta porcentagem, sendo de 54,2% o percentual dos profissionais que dedicam também de 30 a 40 horas. Já em Santarém-PA, temos que esse percentual é 73,91%. O aumento na carga horária pode estar associado a cobrança que vem sendo feita em relação a melhoria de resultados do Ideb.

Com os dados analisados podemos observar que o perfil dos diretores(a)s das escolas é de uma categoria profissionalizada, uma vez que se sobressaíram os números referente a graduação e pós-graduação. Também é importante enfatizar a presença de profissionais que estão em início de carreira, indicando um curto período de experiência como diretor(a) e na escola em que atuam, sendo necessário que tais profissionais busquem formação.

5.2. PERFIL E FORMAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS.

5.2.1. Elementos de um Perfil

Dentro do contexto da Gestão Democrática a função do coordenador pedagógico ganhou novos significados, uma vez que por muito tempo este papel foi visto como disciplinário ou como um “vigia” nas escolas, com o objetivo de fiscalizar os professores. Esta realidade se tornou cultural e até os dias de hoje traz impactos negativos para esta área da Educação (Pereira, 2019).

O coordenador pedagógico possui um papel fundamental no acompanhamento e coordenação das atividades didáticos-pedagógicas no ambiente escolar, de acordo com Libâneo (2014, p. 215) “coordenação é um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo”, logo, temos que a função de coordenador pedagógico tem também como objetivo promover a participação da escola e da comunidade para a construção de uma educação pública com qualidade.

Franco (2008, p.128) realiza a reflexão de que a tarefa do coordenador pedagógico não é fácil, uma vez que:

[...] envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

Antigamente as tarefas do coordenador pedagógico eram desempenhadas pelo supervisor escolar, contudo, com o passar dos anos e em virtude das inúmeras mudanças no Estado e na sociedade passou a atuar com um papel pluridimensional, devendo ser exercida por um pedagogo, uma vez que este é o profissional que atua em várias áreas da prática educativa, ou por um licenciado que possua especialização na área (Diniz; Moraes, 2020).

No entanto, de acordo com alguns autores, na prática isto não ocorre e a função de coordenador ainda é exercida pelo supervisor escolar. De acordo com Domingues (2009, p.18):

Em outros, esse cargo ou função, não existe e nos casos em que os estados ou municípios adotam a figura do coordenador pedagógico, as condições de trabalho são tão diversas que se torna difícil estabelecer relações entre as ações destes profissionais.

Logo, traçar um perfil deste profissional traz um desafio, tendo em vista que a sua atuação envolve diversos fatores e variáveis inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Fortuna (2011, p. 7):

Esta questão do perfil assumido por cada coordenador traduz significativamente a questão da subjetividade do profissional considerando que não há como separar a sua prática escolar dos conceitos e experiências que este sujeito coordenador traz consigo.

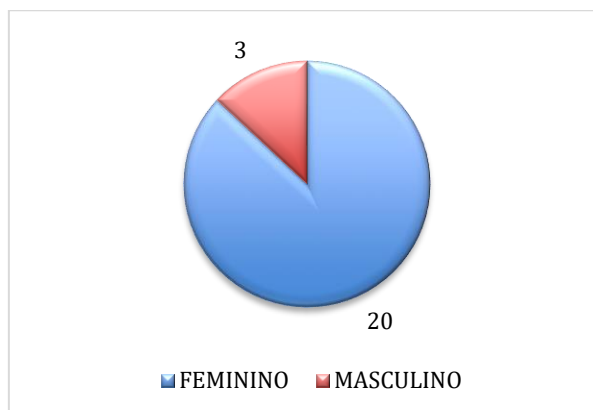
Com isso temos que se faz necessário termos conhecimento de sua formação, tendo em vista que o exercício da sua função possui relação direta com a sua qualificação profissional, sendo a formação inicial apenas o início deste processo. Entender que sua função como coordenador pedagógico com base no princípio da Gestão Democrática, vai muito além de apenas coordenar sendo necessário também ser um mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Na tentativa de traçar um perfil profissional dos coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas na cidade de Santarém-PA, além de aspectos como idade e gênero também se levou em consideração a formação acadêmica, tempo de experiência, tempo de exercício da função na escola pesquisada e carga horária de trabalho.

O Gráfico 10 apresenta informações referente ao gênero dos coordenadores pedagógicos, a análise dos dados nos revela que esta categoria é majoritariamente feminina, o que vai de acordo com as discussões realizadas no tópico anterior por

Murillo (2012), o qual indica que na área da educação há a presença de mais mulheres do que homens.

Gráfico 10: Gênero dos Coordenadores Pedagógicos

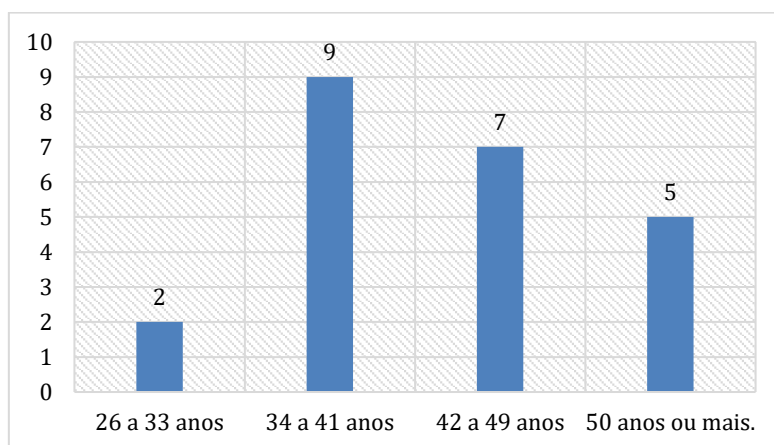


Fonte: Produção da Pesquisa.

De acordo com os dados temos que 86,96% dos cargos de coordenadores pedagógicos são ocupados por pessoas do sexo feminino e 13,04% por pessoas do sexo masculino. A predominância do sexo feminino pode ser observada tanto nos cargos de direção quanto nos cargos de coordenação pedagógica, ambas possuindo a mesma explicação, a de que tais funções comumente são desempenhadas por mulheres.

No Gráfico 11 podemos observar as informações referente a faixa etária dos participantes.

Gráfico 11: Faixa Etária dos Coordenadores Pedagógicos.



Fonte: Produção da Pesquisa.

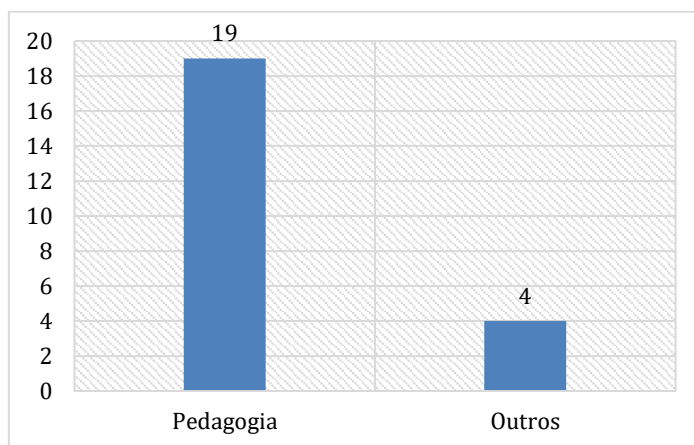
Conforme os dados acima, temos que a faixa de 34 a 41 anos é aquela com a maior frequência tendo um percentual de 39,13%. O segundo maior percentual

corresponde ao intervalo de 42 a 49 anos com 30,44% seguidos dos 21,74% de coordenadores pedagógicos que possuem 50 anos ou mais. Um dado interessante é a presença de profissionais que possuem idade abaixo de 33 anos sendo estes enquadrados no intervalo de 26 a 33 anos com um percentual de 8,69%, indicando que tais pessoas estão em início de carreira nesta função.

5.2.2. Formação Inicial e Continuada

Grande parte dos participantes da pesquisa possuem formação inicial em pedagogia, correspondendo a 82,61%. Os demais não possuem formação de Ensino Superior em Pedagogia, mas sim em Licenciatura, representando 17,39% da população, conforme indica o Gráfico 12 abaixo:

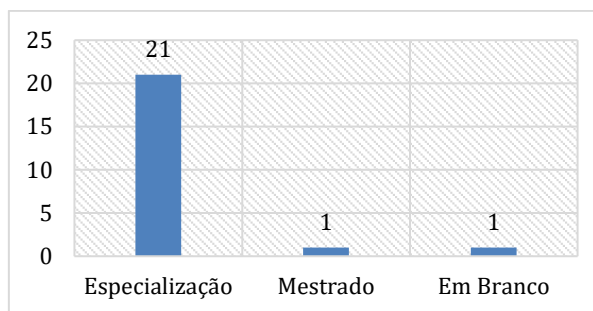
Gráfico 12: Formação Inicial dos Coordenadores Pedagógicos



Fonte: Produção da Pesquisa.

Todos os coordenadores pedagógicos atendem aos critérios estabelecidos em relação a sua formação inicial, ao qual orienta que seja em Pedagogia ou em Licenciatura com especialização na área. Os profissionais pesquisados que não possuem o Ensino Superior em Pedagogia possuem pós graduação em Gestão Escolar, habilitando estes para o exercício da função. Com isso podemos concluir que o panorama da formação inicial dos coordenadores pedagógicos na cidade de Santarém-PA é muito bom.

Em relação a formação de pós-graduação, os dados apresentados no Gráfico 13 apontam que 91,30% dos coordenadores afirmam possuir curso de Especialização, 4,35% afirmam possuir curso de Mestrado e 4,35% optaram por deixar este item em branco.

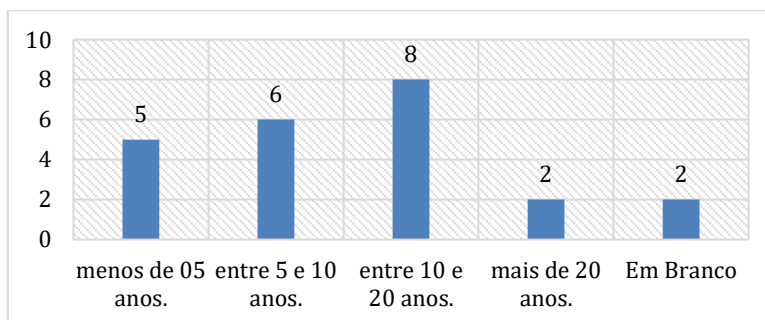
Gráfico 13: Pós-Graduação dos Coordenadores Pedagógicos

Fonte: Produção da Pesquisa.

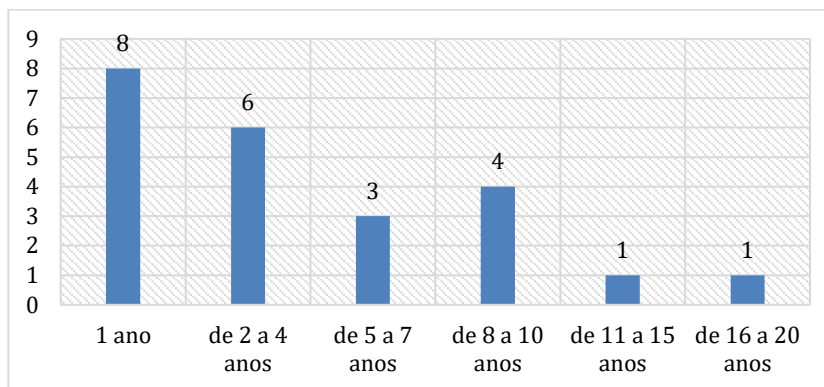
O percentual elevado nos cursos de especialização pode ocorrer devido a dois fatores: o primeiro referente a exigência de que profissionais que possuem graduação em outra área que não seja a pedagogia deve obter a capacitação por meio de uma especialização em Gestão Escolar; o segundo podendo ser a compensação financeira. Percebe-se um percentual baixo de profissionais que possuem mestrado e a inexistência de doutorado podendo ocorrer pela dificuldade de se adaptar em uma rotina que envolva estudo e trabalho.

5.2.3. Tempo de exercício da função x Tempo de trabalho nas escolas pesquisadas

Os dados relativos ao tempo de exercício da função de coordenador pedagógico e tempo de exercício da função nas escolas pesquisadas estão expressos nos Gráficos 14 e 15. Verifica-se que existe uma concentração nos períodos entre 10 e 20 anos de tempo de serviço na função de coordenador pedagógico, com um percentual de 34,78%. O segundo gráfico indica que 34,78% dos profissionais atuam há pelo menos 1 ano.

Gráfico 14: Tempo de Exercício da Função de Coordenador(a) Pedagógico

Fonte: Produção da Pesquisa.

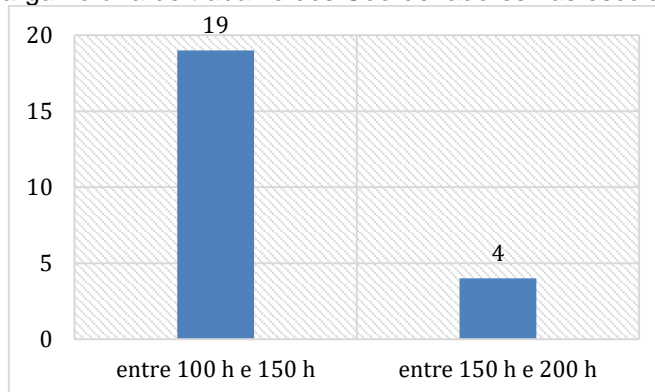
Gráfico 15: Tempo de trabalho dos Coordenadores nas escolas pesquisadas.

Fonte: Produção da Pesquisa.

Conforme o gráfico 14, verifica-se que 26,08% desses profissionais possuem entre 5 e 10 anos de experiência. No entanto, o que chama a atenção dos pesquisadores é o percentual de coordenadores que possuem menos de 5 anos de experiência, sendo este o de 21,74%. Este dado nos informa profissionais que estão em início de carreira, o que vai de acordo com os dados do Gráfico 15 ao apontar que 34,78% destes profissionais atuam a menos de 1 ano nas escolas pesquisadas e 26,08% atuam a menos de 4 anos. Indicando profissionais que provavelmente necessitam de formação e capacitação.

5.2.4. Trabalho

As informações referentes a carga horária dos coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas estão informadas no Gráfico 16.

Gráfico 16: Carga horária de trabalho dos Coordenadores nas escolas pesquisadas.

Fonte: Produção da Pesquisa.

De acordo com a pesquisa foi verificado que é comum nas escolas a existência de mais de um coordenador, onde cada um possui jornada de trabalho em um turno podendo ser pela manhã ou pela tarde. Esta informação pode ser confirmada pelo percentual de profissionais que possuem uma jornada de trabalho entre 100 h a 150 h, correspondendo a 82,61%. E apenas 17,39% possuem uma jornada acima de 150h. Com isso, verificamos que grande parte dos participantes cumprem uma jornada dupla em mais de uma escola para obterem melhores rendimentos salariais.

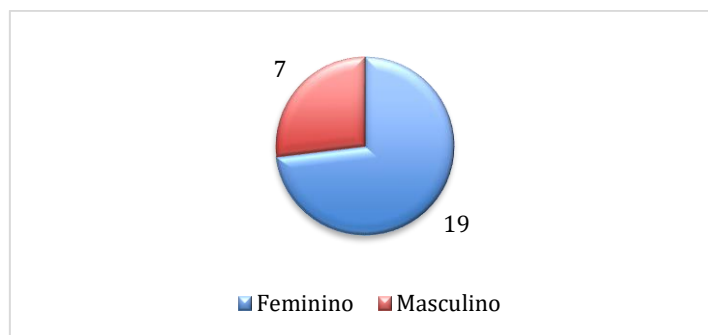
Os dados analisados indicaram que o perfil dos coordenadores pedagógicos da rede municipal da cidade de Santarém-PA é de uma categoria profissionalizada, onde grande parte possui algum curso de pós graduação (especialização ou mestrado). Verificou-se também que um número considerável destes profissionais está em início de carreira, com menos de 05 anos de experiência, o que indica a necessidade pela busca de formação.

5.3. PERFIL E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

5.3.1. Elementos de um Perfil

O perfil do professor no Brasil é um tema que gera muitas discussões em diversos estudos (Gatti; Barreto, 2009; Oliveira, 2004), principalmente associada as diversas mudanças nas políticas públicas educacionais que em grande parte são voltadas para o trabalho docente. Essas mudanças também representam o aumento considerável do número de profissionais na área da docência.

De acordo com o Censo Demográfico de 2022, 51,6% da população brasileira é constituída por mulheres, e na docência as mulheres também sempre se constituíram como a maioria. E na cidade de Santarém-PA não é diferente, dos 26 professores pesquisados, 73% são do sexo feminino e, conseqüentemente, 27% são do sexo masculino, conforme indica o Gráfico 17.

Gráfico 17: Gênero dos Professores.

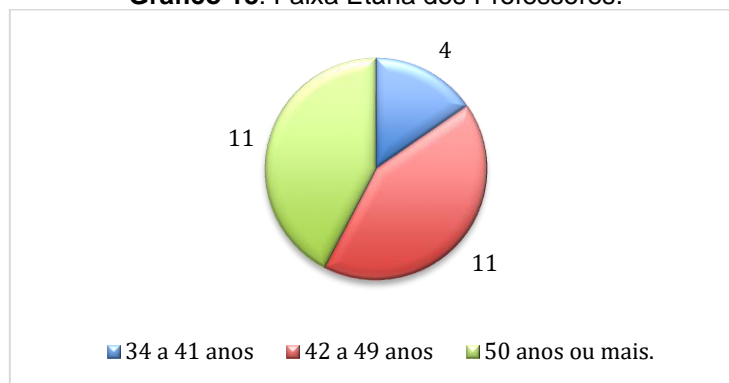
Fonte: Produção da Pesquisa.

De acordo com a Unesco:

Ao revisar a produção teórica sobre o tema, publicada entre 1990 e 1998 em periódicos especializados, André (2002) refere-se a autores que, ao refletirem sobre a identidade e a profissionalização do professor, fornecem elementos para pensar acerca das razões dessa enorme discrepância entre o número de mulheres e o de homens envolvidos na docência. (...) se considerado seu ponto de vista, a presença tão predominante de mulheres na profissão docente no Brasil se deveria ao aumento do mercado de trabalho, decorrente da ampliação do atendimento escolar, como também da procura dos homens por novas profissões que ofereciam melhores salários, quando do início da industrialização no país. (UNESCO, 2004, p. 44-45).

Nesta pesquisa a Unesco também identificou que entre os professores brasileiros “81,3% são mulheres e 18,6% são homens, (...) cabe ressaltar que a maioria das professoras encontra-se atuando no ensino fundamental” (UNESCO, 2004, p. 44). Analisando o fator gênero masculino na educação, é importante frisar que, tanto no Brasil quanto nas escolas pesquisadas na cidade de Santarém-PA, poucos são os professores do sexo masculino no Ensino Fundamental I. Tal fator possui diferenças se analisarmos os gêneros dos professores do Ensino Fundamental II e Médio, onde essa taxa aumenta. Com isso, temos que a predominância do sexo feminino pode ser observada tanto nos cargos de direção quanto nos cargos de coordenação pedagógica e docentes.

Em relação a faixa etária dos professores, verifica-se que 42,31% estão na faixa de 42 a 49 anos, 42,31% apontaram possuir entre 50 anos ou mais e apenas 15,38% estão na faixa de 34 a 41 anos. Estes dados apontam que grande parte desses profissionais já se encontram na fase final de sua carreira, sendo menor o percentual de profissionais que estão em início de trabalho na profissão. Tais informações podem ser verificadas no Gráfico 18.

Gráfico 18: Faixa Etária dos Professores.

Fonte: Produção da Pesquisa.

De acordo com a UNESCO (2004), em relação a idade dos professores no Brasil, “os dados do estudo apresentam como resultado uma média de idade dos docentes de 37,8 anos, o que, considerando o panorama internacional, coloca os professores brasileiros como relativamente mais jovens.” (UNESCO, 2004, p. 47). No caso dos profissionais pesquisados na cidade de Santarém-PA, a idade não condiz com a realidade brasileira, possuindo profissionais que já estão a bastante tempo na docência.

5.3.2. Formação Inicial e Continuada

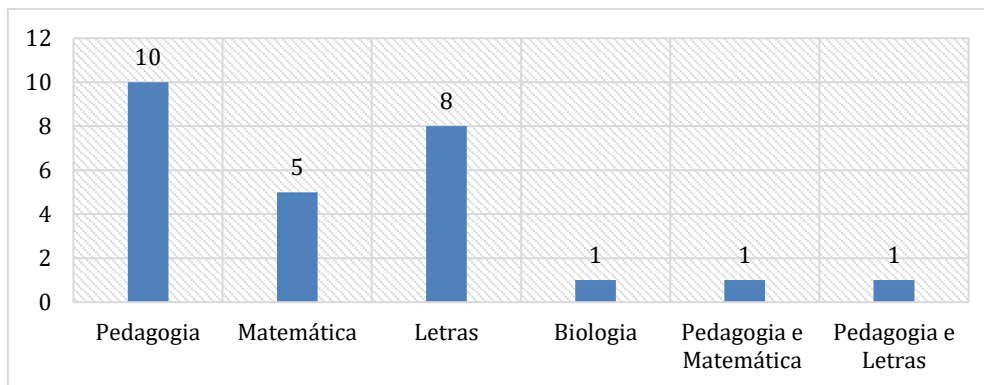
A formação dos professores nas primeiras décadas do século XX era desenvolvida com o objetivo de fornecer aos futuros professores conhecimentos sobre literatura e algumas poucas disciplinas voltadas para a formação docente, possuindo uma prática de ensino deficiente. Além da deficiência em técnicas de ensino na formação desses professores, à docência era entendida como uma profissão de amor e doação, o que dificultava o exercício da profissão, pois entendia-se que os professores deveriam envolver-se emocionalmente com seus alunos, sendo compreensivos e protetores (Bigaton, 2005). Sendo este também um motivo que pode justificar a predominância do gênero feminino nesta profissão, uma vez que “a identificação com a maternidade levava também, à identidade da profissão com o feminino, ou seja, relacionava-se à ‘mãe’ cuidadosa, com sentimentos fundamentais para a formação de quem iria atuar com crianças (Bigaton, 2005, p. 52).

Ter conhecimento da formação inicial dos docentes nos fornece informações importantes para traçar o perfil deste profissional, pois “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a

vida.” (Moita, 1995, p. 114).

Neste sentido, temos que grande parte dos profissionais pesquisados possuem formação em Pedagogia, representando 46,16% dos professores pesquisados. Parte desses profissionais possuem formação em Pedagogia e em outra Licenciatura, conforme podemos verificar no Gráfico 19.

Gráfico 19: Formação Inicial dos Professores.



Fonte: Produção da Pesquisa.

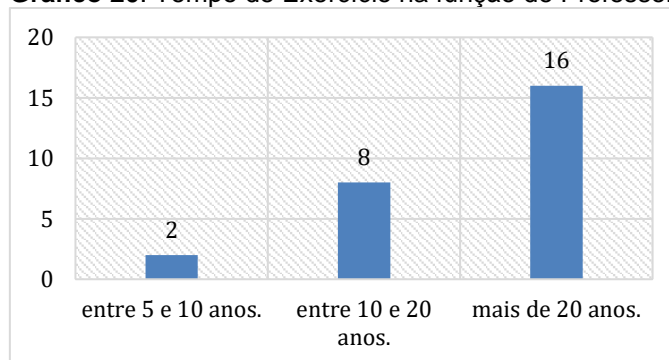
A formação inicial que possui maior frequência depois de Pedagogia foi Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa (30,77%) seguida da formação em Matemática (19,22%). É importante enfatizarmos que o MEC orienta que os professores do Ensino Fundamental I possuam formação em Pedagogia ou em Licenciatura em Letras, porém, temos que parte dos profissionais pesquisados não atendem a esse critério, onde foi localizado profissionais que possuem formação somente em matemática. Em relação a formação de Pós Graduação, verifica-se que 93% dos docentes apontaram possuir somente Especialização e 7% apontaram não possuir nenhum tipo de pós graduação.

5.3.3. Tempo de exercício da função x Tempo de trabalho nas escolas pesquisadas

Em relação ao tempo de exercício da função de professor, de acordo com o Gráfico 20, verifica-se que 61,50% dos professores possuem mais de 20 anos de tempo de exercício na função. Tal dado está de acordo com o estudado em 2011 por Sousa (2013, p.57), ao afirmar que “os docentes da educação básica no Brasil em sua maioria são pessoas com experiência de trabalho. Isso quer dizer que, mesmo com a renovação de quadros, com a ampliação na contratação, os

docentes estão permanecendo mais tempo na profissão”, ainda de acordo com autor, está permanência por longos períodos na docência podem estar relacionados com a reforma previdenciária que, por vezes, dificulta os professores de se aposentarem mais cedo. Por outro lado, Gouveia (2011) acredita que essa permanência possui relação com os abonos salariais recebidos por tempo de serviço, o que incentiva esses profissionais a se manterem por longos períodos de serviços nas escolas.

Gráfico 20: Tempo de Exercício na função de Professor.



Fonte: Produção da Pesquisa.

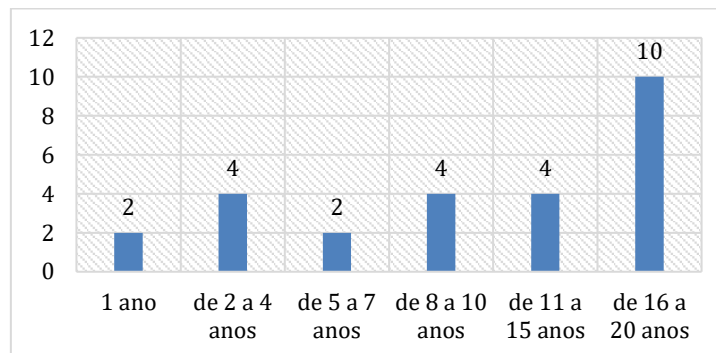
O gráfico também aponta que 30,80% dos profissionais possuem o tempo de serviço compreendido entre 10 e 20 anos e apenas 7,70% possuem tempo de serviço entre 5 e 10 anos. Os autores acima mencionados (Sousa (2013) e Gouveia (2011)), acreditam que a idade dos professores pode estar relacionada com o elevado percentual de experiência profissional, uma vez que possuir maior tempo na carreira docente influencia no amadurecimento de suas ações pedagógicas. Esta mesma linha de raciocínio pode ser verificada no Relatório da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis – *Teaching and Learning International Survey*) de 2013, ao discorrer que:

Os professores brasileiros têm, em média, 14 anos de experiência como docente e os professores da rede federal tendem a ter mais experiência docente que seus pares das redes municipais, estaduais e privada. Observa-se que a experiência docente está relacionada com a idade média dos professores, já que a rede privada concentra os professores mais jovens, enquanto a rede federal, os mais velhos. De fato, quase 30% da rede privada é composta por professores em início de carreira (até cinco anos de experiência), enquanto a rede federal tem quase um terço de seus docentes com mais de 20 anos de experiência (Brasil. Inep, 2014).

Com isso, temos que o tempo de experiência possui forte relação com os saberes adquiridos da prática pedagógica, principalmente no que tange a resolução

de conflitos no ambiente escolar, fazendo com que esses professores possuam um conjunto de competências e habilidades que não são adquiridos no contexto acadêmico.

Gráfico 21: Tempo de trabalho dos Professores nas escolas pesquisadas.



Fonte: Produção da Pesquisa.

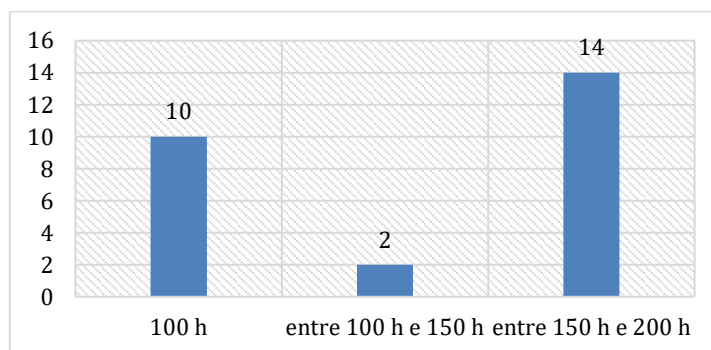
O gráfico 21, por outro lado, vem apresentar os dados referente ao tempo de exercício da função dos professores nas escolas pesquisadas. Temos que a maioria dos profissionais possuem grande parte da sua experiência como docente nas escolas pesquisadas, representando um percentual de 38,40% os que atuam no tempo compreendido entre 16 e 20 anos. Sendo notável também o percentual de profissionais que trabalham nas escolas pesquisadas por um período inferior a 7 anos, sendo este de 30,80%. A análise desses dados reflete que na cidade de Santarém-PA, de acordo com as escolas participantes desta pesquisa, temos que grande parte dos professores fazem parte de uma população envelhecida, “com uma entrada de jovens na profissão docente em menor proporção ao crescimento da oferta de postos de trabalho” (Souza, 2013, p. 70).

5.3.4. Trabalho

Um dos aspectos que compõem a as condições de trabalho dos professores é a jornada de trabalho. A atividade docente não envolve somente a aula em sala de aula propriamente dita, mas engloba um conjunto de atividades que o professor realiza, tais como: planejamento de suas aulas, correção de trabalhos, atividades e provas, atendimento aos pais e entre outros. Logo, a jornada de trabalho do professor deve ser organizada de modo que contemple tanto as atividades realizadas dentro de sala de aula quanto fora dela.

É importante também enfatizar que a jornada de trabalho de qualquer funcionário é definida por dispositivos legais, a exemplo da Constituição Federal de 1988, a qual estabelece que os trabalhadores em geral devem possuir uma jornada de trabalho de até 44 horas semanais. No que tange aos profissionais da Educação, a Constituição Federal não traz referências a jornada de trabalho destes profissionais, sendo enfatizado no inciso V do art. 206, que a sua jornada deve ser garantida por meio do plano de carreira, deve ser estabelecido piso salarial e a entrada dos docentes nas escolas deve ser realizado exclusivamente por meio de concurso público. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) também não discorre sobre a jornada dos docentes, apenas enfatiza que deve ser assegurado aos professores um período destinado a planejamento, estudo, e avaliação que devem estar incluídos na jornada de trabalho.

Gráfico 22: Jornada de Trabalho dos Professores nas escolas pesquisadas.



Fonte: Produção da Pesquisa.

Tendo isso em vista, temos que na cidade de Santarém-PA, 53,80% dos participantes possuem uma jornada de trabalho compreendida entre 150h e 200h, conforme indicado no gráfico 22. É importante enfatizar que esses dados refletem apenas as horas dedicadas ao trabalho em sala de aula não contemplando as horas dedicadas ao planejamento das aulas. Também foi investigado se os docentes trabalham em mais de uma escola, 73% dos profissionais apontaram possuir vínculos apenas nas escolas pesquisadas, chamando a atenção o percentual de docentes que trabalham em 3 escolas ou mais, sendo este o de 27%.

De acordo com o perfil profissional dos docentes traçado na cidade de Santarém-PA das escolas pesquisadas, temos que estes profissionais são uma população envelhecida com uma baixa entrada de jovens na profissão docente. Trata-se de uma classe profissionalizada, apresentando baixo percentual de

profissionais que lecionam em disciplinas distintas da sua área de formação. Logo, traçar o perfil deste profissional auxiliou os pesquisadores a conhecerem um pouco os professores da educação básica da rede municipal da cidade de Santarém-PA, contribuindo para as análises que serão realizadas no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 6 - USO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NA CIDADE DE SANTARÉM-PA

Neste capítulo será abordado os resultados referentes a aplicação dos questionários nas escolas pesquisadas. O questionário foi aplicado em 23 escolas e de cada escola participaram o diretor, o coordenador pedagógico e um professor, sendo que em 2 escolas contamos com a participação de mais de um professor, totalizando em 72 participantes. Os dados coletados indicam a inserção das políticas de avaliação nesses estabelecimentos de ensino. As respostas as perguntas do questionário seguem o tipo likert conhecido também como escala de satisfação, distribuídos em cinco pontos, sendo eles: Discordo totalmente; Discordo em parte; Indiferente; Concordo em parte e Concordo totalmente.

É importante aqui destacarmos que os resultados apresentados não possuem a pretensão de padronizar ou esgotar as possíveis utilizações das avaliações externas de larga escala na cidade de Santarém-PA, limita-se apenas as escolas que participaram desta pesquisa.

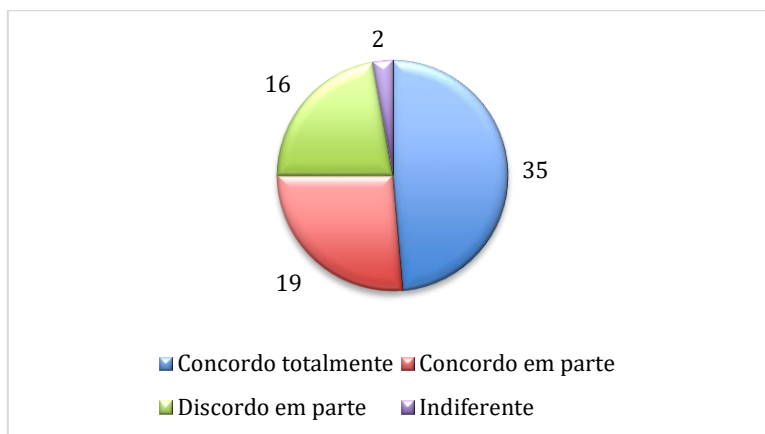
6.1. Utilização dos resultados pelas escolas municipais

No contexto brasileiro, a inserção das avaliações externas em larga escala responsabiliza os agentes educacionais pelo desempenho escolar de seus alunos sem levar em consideração os aspectos econômicos, sociais e regionais (Guimarães, 2016). Dentre tantas avaliações em larga escala existentes para a educação básica no Brasil, a que mais se destaca é o Ideb devido as interferências pedagógicas que esta avaliação causa nos estabelecimentos de ensino, tendo em vista que as escolas se movimentam para conseguir atingir as metas do índice. Uma vez que, no Brasil, a utilização da política de avaliação em larga escala é considerada o principal instrumento para a formulação de políticas públicas educacionais, temos o SAEB que foi o resultado dessas políticas implementadas, sendo criado com o objetivo de elevar a qualidade da educação básica.

Tendo isso em vista, com a aplicação dos questionários, buscou-se entender de que modo as escolas trabalham com os resultados dessas avaliações. Participaram desta pesquisa 72 profissionais, sendo estes: 23 diretores, 23 coordenadores pedagógicos e 26 professores do Ensino Fundamental I e Ensino

Fundamental II. O Gráfico 23 nos informa se as escolas consideram fundamentais os resultados das avaliações externas para o planejamento escolar:

Gráfico 23: Utilização dos Resultados das Avaliações Externas no Planejamento Escolar.



Fonte: Produção da Pesquisa.

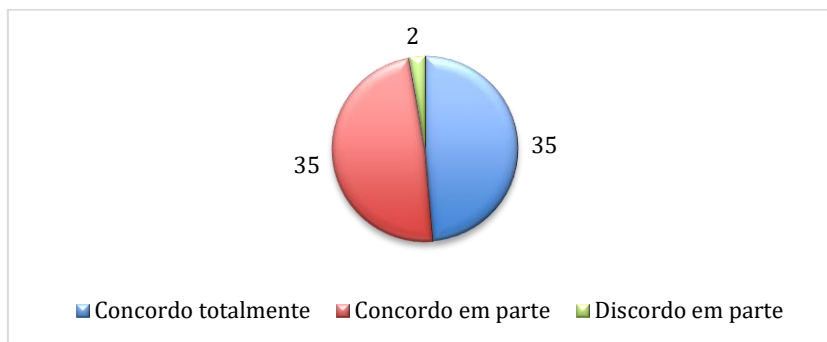
Um estudo investigativo realizado por Sousa e Oliveira (2010, p. 813), evidenciou que o uso das avaliações externas por parte das escolas “é escasso ou inexistente”, onde a maioria das escolas apresentam dificuldades até mesmo na leitura e interpretação dos resultados produzidos. Na cidade de Santarém-PA foi verificado que 48,61% dos participantes “concordam totalmente” sobre utilizar os resultados das avaliações no planejamento escolar, ainda que tais resultados cheguem em cima da hora e por vezes depois da data prevista. Este percentual representa que a maioria concorda com a utilização dos resultados no planejamento, no entanto, isto pode ocorrer devido a imposição de um índice a ser atingido a cada dois anos, induzindo as escolas a implementarem no seu planejamento ações que abrangem as avaliações em larga escala com o objetivo de atingir a sua meta.

26,39% dos participantes concordam em parte e 2,78% afirmam ser indiferente neste quesito, sendo importante enfatizar que os profissionais que afirmaram ser indiferentes ocupam o cargo de professores. Chama a atenção o percentual de participantes que discordam em parte, correspondendo a 22,22% da população estudada. De acordo com Casassus (2009, p. 74) o planejamento escolar que possui como objetivo a qualidade educativa, não pode implementar atividades cujo o centro é a obtenção de altas pontuações, pois qualidade educativa e altas pontuações “são âmbitos distintos e é um erro confundi-los, pois tem

consequências negativas”. A prerrogativa levantada pelo autor é similar com a visão de alguns profissionais que discordam em parte quanto a utilização dos resultados no planejamento. De acordo com estes profissionais a prova por si só não possui embasamento suficiente para nortear todo o planejamento escolar, uma vez que é mais importante considerar o contexto social no qual a escola está inserida, do que dados que as vezes não refletem a realidade destes estabelecimentos de ensino.

Por outro lado, temos que utilizar os resultados das avaliações externas como diagnostico de aprendizagem dos alunos pode ser benéfico nas disciplinas de português e matemática, uma vez que a prova do SAEB abrange essas duas grandes áreas do conhecimento. Quanto a este quesito, 97,22% dos participantes concordam totalmente ou em parte e 2,78% discordam em parte quanto a utilização dos resultados das avaliações em larga escala para diagnosticar a aprendizagem dos alunos, conforme indica o Gráfico 24 abaixo.

Gráfico 24: Utilização dos Resultados das Avaliações Externas como diagnóstico da aprendizagem dos alunos.



Fonte: Produção da Pesquisa.

A utilização dos resultados das avaliações externas como diagnostico da aprendizagem pelos participantes da pesquisa, está de acordo com o exposto pela autora Menegão (2016). No entanto, é muito importante que esses resultados sejam usados com cautela para não gerar um estreitamento curricular com o foco em apenas duas disciplinas, é importante os docentes se atentarem também as outras disciplinas que são de extrema importância para o desenvolvimento dos alunos, tais como: arte, música, informática, ciência, geografia e entre outros. Ainda de acordo com a autora, a ênfase que a prova do SAEB dá para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática é tendenciosa, uma vez que somente os

conteúdos dessas disciplinas é visto como importante gerando um descaso com as demais.

Seguindo na mesma temática, foi questionado aos participantes se os mesmos acreditavam que os resultados das avaliações externas mostram o que de fato os alunos estão aprendendo ou não. 62% apontaram concordar em parte, 23% concordaram totalmente, 7,5% discordaram em parte e 7,5% indicaram ser indiferentes. Apesar do percentual elevado de profissionais que apontaram o auxílio que as avaliações em larga escala dão quanto ao aprendizado dos alunos, muitos apontaram dificuldades em saber realizar a leitura dos dados disponibilizados, e os que apontaram discordar ou ser indiferentes indicaram que avaliação e aprendizagem são conceitos distintos. Entende-se a aprendizagem como algo interno, onde o que podemos verificar com clareza são os desempenhos dos alunos em uma tarefa específica.

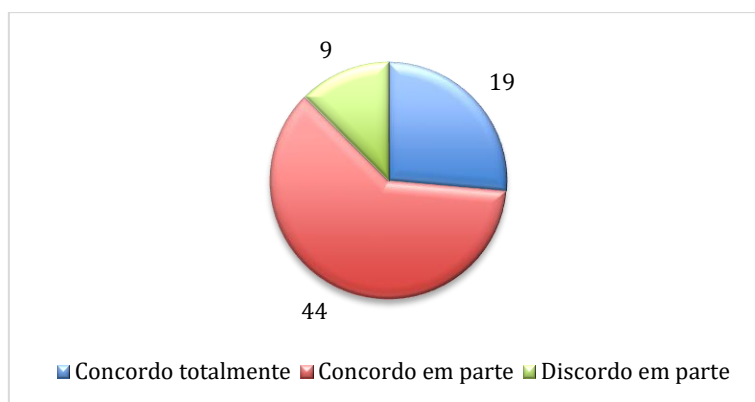
Quando falamos em avaliação, “o que de fato fazemos é tentar identificar o aumento, ou não, de saberes dos alunos numa determinada direção priorizada nas situações de sala de aula” (Marin, 2010, p.2). Verifica-se aqui uma distinção entre o que seria avaliação e o que seria aprendizagem, tendo em vista que a aprendizagem é um processo mais longo e complexo e de difícil verificação, podendo ser analisado no decorrer de um bimestre, de um semestre e até mesmo de um ano letivo. Ao serem questionados se os resultados dessas avaliações evidenciam os problemas de aprendizagem dos alunos, 26,39% concordam totalmente, 61,11% concordaram em parte e 12,50% discordaram em parte. O elevado percentual de profissionais que apontaram concordar vai de acordo com o que os presentes pesquisadores esperavam obter como resposta. Tais dados também se assemelham com as respostas do questionamento anterior, sobre os resultados mostrarem o que os alunos estão aprendendo ou não. O percentual de discordância chama a atenção e reflete a existência de profissionais que consideram outros fatores na avaliação de aprendizagem dos alunos, além das avaliações em larga escala.

Foi também questionado se os resultados das avaliações externas mostram o que os docentes conseguiram ensinar o que deveria ou o que precisaria ser ensinado, 41,67% dos participantes afirmaram concordar totalmente, 38,89% concordaram em parte e 19,44% discordaram em parte. Chama a atenção o

percentual de profissionais que apontaram discordar, uma vez que as avaliações externas acabam estreitando o currículo, induzindo os docentes a informar somente o básico que se deve ensinar aos alunos nessas escolas. “Transformando o piso em teto” uma passagem do artigo “Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares” da autora Rita de Cássia Menegão (2016, p. 654) ao abordar o estreitamento curricular como consequência da avaliação em larga escala SAEB.

Em seguida temos o Gráfico 25 que apresenta informações referente a indagação feita aos participantes, se os resultados das avaliações externas em larga escala mostram o que precisa ser mudado nas escolas. 26,39% apontaram concordar totalmente, 61,11% concordaram em parte e apenas 12,5% discordaram em parte.

Gráfico 25: Os resultados das avaliações externas mostram o que escola precisa mudar.



Fonte: Produção da Pesquisa.

Nota-se que 87,5% dos participantes afirmaram concordar com o quesito investigado. De acordo com Casassus (2009, p. 75), as avaliações externas se apresentam como uma política de pressão sobre os docentes ao transformar a tarefa do trabalho educativo em medição de resultados, sendo que o necessário é: “apoiar o trabalho dos docentes, ouvi-los, confiar neles, solicitar-lhes que pensem em maneiras de melhorar as coisas, dar-lhes tempo e, sobretudo, não agir por meio de constantes pressões, cujo efeito é deprimi-los e fazer com que se sintam mal”. Os resultados das avaliações causam a sensação de mal estar nos docentes a partir do momento em que os alunos não conseguem atingir índices altos, onde essa nota reflete negativamente no trabalho do professor. Com isso, tais resultados causam a falsa sensação de mostrar o que precisa ser melhorado nas escolas e no trabalho da equipe docente, criando uma lógica igual as teorias que acreditam que

os professores ensinam melhor se forem premiados ou castigados, verifica-se que essa lógica está presente na vida profissional dos participantes desta pesquisa.

Ainda nessa linha de raciocínio temos as escalas de proficiência nessas duas grandes áreas avaliadas pelo MEC, cujo os resultados podem variar de 0 a 900 e são “[...] apresentados em uma escala de desempenho capaz de descrever, em cada nível, as competências e as habilidades que os estudantes demonstram ter desenvolvido” (Brasil, 2020 a, p. 1).

De acordo com Oliveira (2018, p.23)

O processo de construção de uma escala de proficiência diz respeito às opções metodológicas subjacentes a procedimentos estatísticos, pedagógicos e operacionais e apresentam resultados de testes em uma única métrica, expressos em escores de proficiência dispostos em uma escala unidimensional passível de ser interpretada educacionalmente.

Com isso, temos que após a aplicação dos testes, as respostas dos alunos são processadas para a constituição de uma base de dados. Por meio de *softwares* específicos, esta base de dados constituída é processada utilizando a Teoria de Resposta ao Item (TRI) para calcular as características de Língua Portuguesa e de Matemática dos itens e gerar o nível de proficiência dos alunos (Mussato *et al*, 2022). Em seguida, as proficiências dos alunos são organizadas em uma escala de proficiência com 10 níveis para o 5º ano e 9 níveis para o 9º ano, conforme é ilustrado na figura 01 por meio de um recorte.

Figura 01 – Escala de Proficiência de Matemática para o 5º Ano do Ensino Fundamental.

Nível	Descrição do Nível
Nível 0 Desempenho menor que 125	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes provavelmente são capazes de: GRANDEZAS E MEDIDAS Determinar a área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas por meio de contagem.

Fonte: BRASIL (2020c)

A interpretação dessas escalas de conhecimento requer uma tradução dos resultados referente as habilidades dos alunos, onde é necessário que a equipe gestora e os docentes tenham conhecimentos dessas escalas para interpreta-las

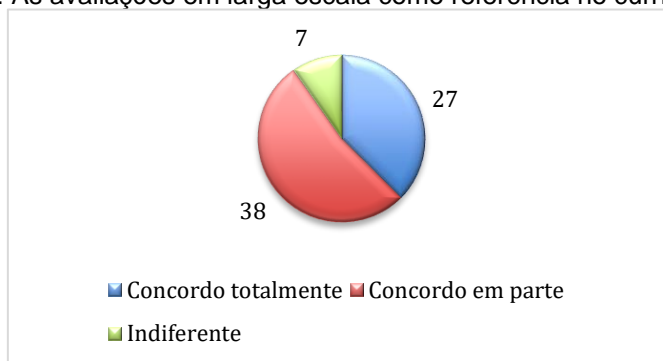
pedagogicamente. Tendo isso em vista, de acordo com as respostas dos profissionais pesquisados, 73,91% apontam ter conhecimento e sabem analisar as escalas de proficiência das avaliações em larga escala. Por outro lado, 26,09% da população afirma não ter conhecimento dessas escalas, alegando não receberem as devidas orientações da Secretária da Educação quanto a esses dados, que iremos aprofundar nas análises abaixo.

Em relação ao conhecimento da equipe gestora e dos docentes sobre as habilidades cobradas na matriz referencial da prova do SAEB, 73,61% apontaram conhecer as habilidades que são avaliadas na prova e 26,39% alegaram não ter conhecimento, uma vez que optaram por seguir o currículo escolar e não a matriz de referência da prova. Tendo isso em vista, outro ponto levantado foi se as avaliações em larga escala são uma referência no currículo da escola.

Um aspecto considerado em uma avaliação de escala nacional é a matriz curricular, consistindo em um currículo único com proposta pedagógica utilizada pelas escolas com o objetivo de embasar o conteúdo que será ofertado durante o ano letivo. Além da matriz curricular existe as Matrizes de Referência que estabelece habilidades e competências que as escolas devem desenvolver nos alunos, e que são definidas pelos processos de avaliação externa. As matrizes de referência não contemplam todo o currículo escolar, sendo avaliados somente as habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Escolar:

As matrizes de referência do SAEB não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado nos testes. Mesmo não sendo conteúdo e englobando apenas parte do currículo as matrizes são importantes instrumentos para análise e problematização nas escolas. A análise indica a origem das questões e que tipos de conhecimento estão sendo cobrado nos testes (BRASIL, 2011).

Segundo o autor Menegão (2016) as avaliações externas em larga escala causam um forte impacto nos currículos escolares, uma vez que as escolas induzem os alunos a fazer treinamentos para os testes, comprometendo a qualidade da educação. O Gráfico 26 aponta o percentual de escolas que utilizam as avaliações em larga escala como referência no seu currículo escolar:

Gráfico 26: As avaliações em larga escala como referência no currículo escolar.

Fonte: Produção da Pesquisa.

De acordo com os dados analisados verifica-se que grande parte dos entrevistados concordam em parte, representado 52,78% da população pesquisada. Este dado indica que parte desses profissionais entendem que o currículo escolar não pode ser definido apenas com base nas habilidades e competências exigidas nas avaliações externas de larga escala. Por outro lado, 37,50% dos participantes apontam que concordam totalmente, indicando que esses profissionais concordam que as avaliações em larga escala sejam uma referência no currículo da sua escola como forma de obter altas pontuações nos índices. 9,72% dos participantes apontaram ser indiferentes neste quesito.

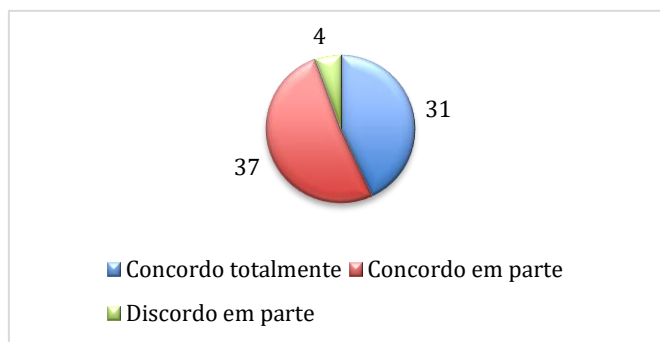
Em seguida buscou-se averiguar se os profissionais pesquisados acreditavam que as avaliações externas têm ajudado a melhorar o processo de ensino e aprendizagem das escolas. Tais avaliações devem auxiliar o professor no seu trabalho em sala de aula, no entanto, verifica-se que frequentemente os resultados das avaliações estão sendo utilizados para a divulgação de rankings que classificam as escolas e, como consequência, estimulam a competição entre elas, trazendo a lógica do mercado para educação pública, conforme já discutido nas sessões anteriores.

De acordo com Machado (2012, p. 73):

Os processos avaliativos externos devem servir ao propósito de permitir as revisões necessárias no trabalho desenvolvido nas escolas e, para tanto, seus resultados devem ser utilizados na análise coletiva da realidade escolar e no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as dificuldades vividas no ensino-aprendizagem.

É importante refletir sobre como as escolas vem, ou não, utilizando os resultados dessas avaliações nas suas práticas pedagógicas. O Gráfico 27 abaixo apresenta os dados relativos a essa utilização pelas escolas pesquisadas.

Gráfico 27: Utilização das avaliações em larga escala no processo de Ensino-Aprendizagem.



Fonte: Produção da Pesquisa.

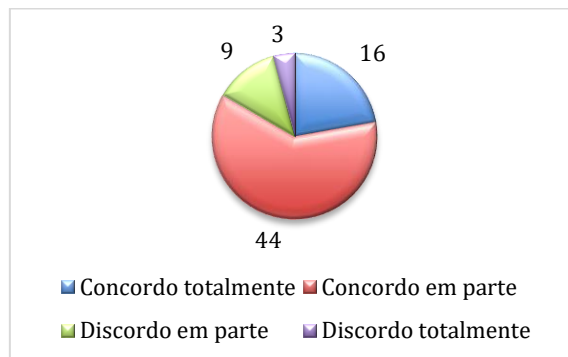
A maioria concorda em parte quanto a utilização das avaliações no processo de ensino-aprendizagem, correspondendo a 51,39% dos participantes. De acordo com as respostas entende-se que esses profissionais acreditam que a prova possui centralidade em somente duas áreas (Língua-Portuguesa e Matemática), sendo necessário também que as outras disciplinas sejam levadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem, assunto que discutiremos com mais profundidade nos tópicos abaixo. Outro ponto citado se refere as características de tais avaliações que as vezes não condizem com a realidade das escolas, alguns profissionais citaram a situação de quando é cobrado um conteúdo na avaliação que os professores não conseguiram ver em sala de aula, fazendo com que o aluno não conseguisse resolver tais questões.

Por outro lado, temos que 43,06% dos participantes concordam totalmente com a utilização das avaliações no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Casassus (2009, p. 71) utilizar as avaliações em larga escala neste processo é “[...] uma ilusão pensar que serve para melhorar a qualidade da educação. Estes tipos de avaliações não são úteis aos professores para que possam dar melhores aulas”, uma vez que tais aulas devem visar a melhoria da qualidade da educação básica. Seguindo a linha de pensamento do autor, conforme indica os dados, 5,55% dos profissionais discordam em parte quanto a utilização dessas avaliações no processo de ensino-aprendizagem.

As avaliações externas de larga escala são avaliações realizadas por agentes externos a escola e geralmente são aplicadas em larga escala com o objetivo de fornecer elementos para o monitoramento e formulação de políticas públicas educacionais. Tais avaliações se diferem das avaliações internas, sendo aquelas que são realizadas pelo professor em sala de aula possuindo o objetivo de

averiguar a aprendizagem do aluno. Tendo isso em vista, buscou-se verificar se os profissionais das escolas pesquisadas concordavam, ou não, se existe diferença entre as avaliações externas e as elaboradas em sala de aula.

Gráfico 28: Diferença entre a avaliação externa e a avaliação interna.



Fonte: Produção da Pesquisa.

O Gráfico 28 aponta que 22,22% concordam totalmente que existem diferenças entre essas duas avaliações e 61,11% dos participantes concordam em parte quanto as diferenças das avaliações externas e avaliações internas. A análise deste dado nos revela que os profissionais das escolas municipais de Santarém-PA acreditam que existem diferenças entre esses dois tipos de avaliações, no entanto, devido à pressão que as escolas possuem para o alcance dos índices estabelecidos, os professores acabam recorrendo a aplicação de testes simulados para seus alunos, no intuito de realizar um treinamento que os preparem para as avaliações externas. De acordo com Menegão (2016, p. 654) “a PB⁷ contribuiu para introduzir uma metodologia desvirtuada para o treinamento”, fazendo com que os docentes adquirissem uma metodologia em sala de aula que reproduzisse o estilo de avaliação aplicada pelos agentes externos. Esta afirmação pode ser confirmada pelo percentual de profissionais que discordaram em parte ou totalmente no quesito investigado, afirmando acreditarem que não existe diferença entre a avaliação externa e a interna.

Tendo isso em vista, buscou-se investigar sobre a utilização de provas simuladas por parte das equipes gestoras ou professores. Inicialmente é importante enfatizar que a definição do termo de prova simulada adotada nesta pesquisa, é

⁷ A abreviação PB utilizada pelo autor se refere a Prova Brasil, trata-se de uma avaliação externa de larga escala que sofreu algumas alterações e hoje é intitulada como Prova SAEB para os Anos Iniciais e Finais.

aquela compreendida como toda prova ou avaliação organizada pela equipe escolar ou pelo professor, inspirada no desenho da avaliação externa SAEB. Ao utilizar o termo inspiração nos referimos a imitação de conteúdos e modelo da prova do SAEB na realização das provas realizadas pelos docentes.

De acordo com as visitas e com os questionários aplicados, nota-se que está foi uma prática recorrente nas escolas pesquisadas, tendo em vista que apenas duas registraram a não utilização dos simulados. Na elaboração dos simulados podem ser utilizados modelos propostos pela rede de ensino, pela gestão escolar e até mesmo pelos próprios professores. Já a elaboração das questões geralmente são inspiradas nos formatos de questões adotados pelas avaliações externas ou a utilização de questões de provas anteriores, sendo este último uma prática mais comum entre os docentes.

É importante também destacarmos que o MEC apresenta uma postura de incentivo quanto a utilização de provas simuladas, uma vez que em seu próprio site realiza a disponibilização de arquivos com provas idênticas a prova do SAEB, separadas por series e disciplinas que são avaliadas nas provas externas, no site do MEC esses arquivos podem ser encontrados no link <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/simulado-prova-brasil-2011>, na aba intitulada como “Prova Brasil 2011”.

O pesquisador Nelson Gimenes coordenou uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas e Fundação Itaú Social intitulada como “Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público”. Nesta pesquisa foi identificado dois objetivos distintos quanto ao uso de simulados pelas escolas, sendo estes:

- Treinar os alunos para o preenchimento do gabarito e das rotinas específicas da avaliação externa;
- Identificar os conhecimentos que precisam ser mais bem trabalhados em sala de aula (Gimenes; Silva, 2013, p. 37).

De acordo com o autor, o primeiro objetivo se refere ao treinamento dos alunos quanto o preenchimento dos gabaritos, uma vez que os discentes não possuem a compreensão e experiência necessária para o preenchimento dos mesmos. Além disso, a necessidade do treinamento também pode possuir relação com a falta de familiaridade dos estudantes com o modelo adotado pelas avaliações

externas, fazendo com que os professores adotem a metodologia de simulado para introduzir aos alunos questões de múltipla escolha.

De acordo com os participantes da pesquisa, as escolas da cidade de Santarém-PA, em sua maioria, fazem uso das provas simuladas. No entanto, 84% fazem a utilização de tal metodologia devido a uma forte preocupação da escola em estabelecer uma rotina que os preparem para as avaliações externas, tendo em vista que na realização destas avaliações os alunos se deparam com uma situação que foge da sua realidade escolar, onde são impedidos de interagir com seus colegas de sala de aula e o estranhamento ao se deparar com aplicadores que não são seus professores. Logo, temos que grande parte da população estudada utiliza como justificativa para realização de provas simuladas o primeiro objetivo identificado por Gimenes.

Em relação ao segundo objetivo, os simulados são utilizados como forma de tentar identificar quais conhecimentos os alunos possuem mais dificuldades, necessitando de um maior aprofundamento. Este segundo objetivo aparece com menor frequência entre os participantes da pesquisa, correspondendo apenas a 11%. Trata-se de um dado que chama atenção, pois este método é o menos utilizado pela população estudada, apesar de possuir maior potencial pedagógico no sentido de utilizar as informações provenientes dessas provas simuladas para planejar suas atividades em sala de aula, realizando uma espécie de sondagem das turmas.

Conforme Gimenes e Silva (2013, p. 39):

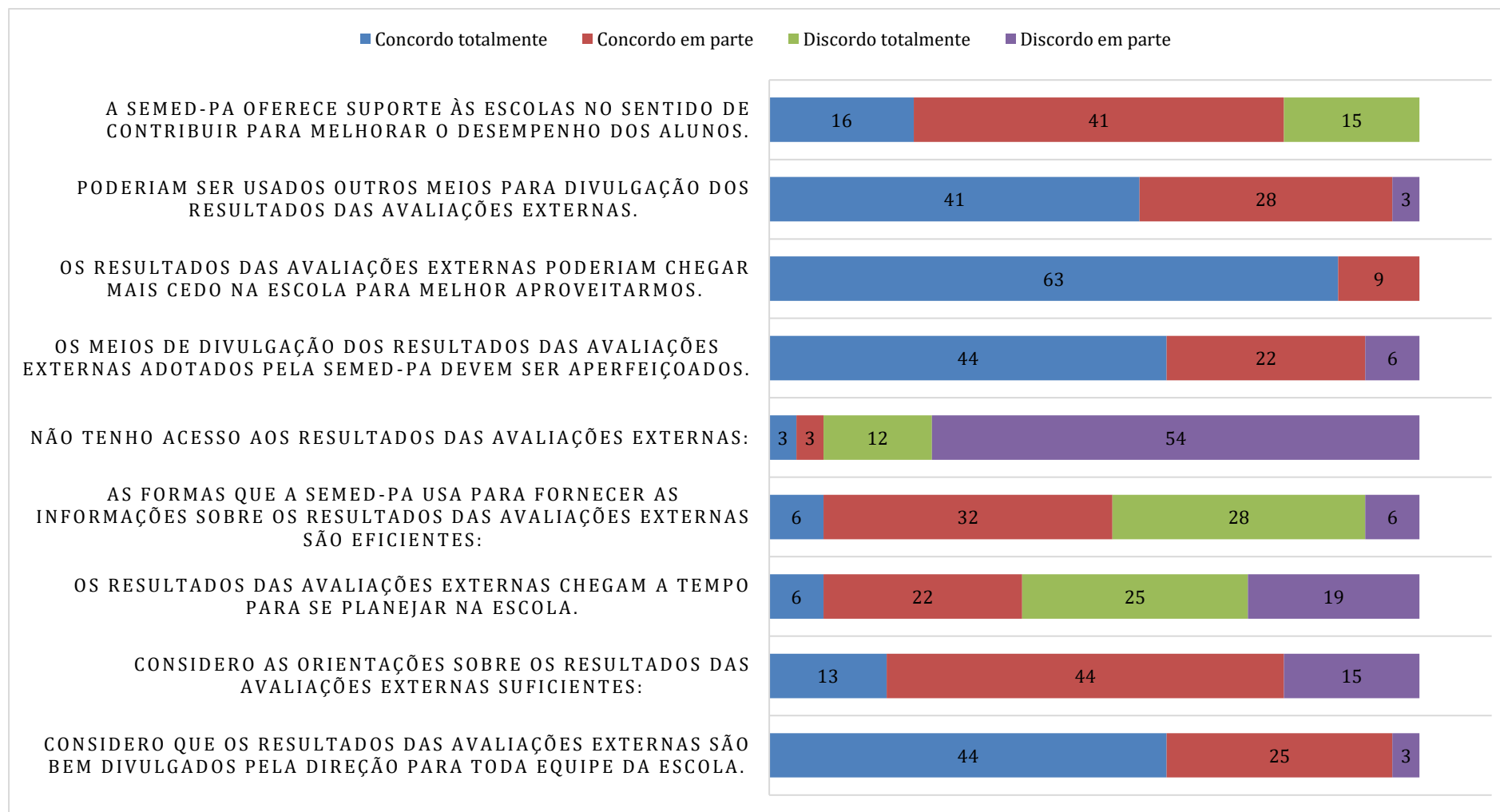
A utilização de simulados nas escolas pode servir como um mecanismo interno de avaliação ou sondagem de conhecimentos realizados pelas próprias unidades escolares. Isso pode favorecer um movimento das equipes escolares em relação aos seus objetivos e expectativas de aprendizagem, além do fato de os simulados terem seus resultados disponibilizados rapidamente se compararmos o tempo que costuma levar a chegada dos resultados das avaliações externas.

Com isso, verifica-se que a metodologia de provas simuladas pode servir como apoio pedagógico a partir do momento em que a gestão escolar e os professores fazem a sua utilização para averiguar possíveis déficits em determinados assuntos, e não para um mero treinamento ou simulação das avaliações externas, com objetivo de melhorar a pontuação daquela escola, sendo importante não confundir altas pontuações com qualidade de ensino. Nas escolas

pesquisadas, notou-se que a utilização de simulados está mais centralizada na preocupação de se atingir as metas estabelecidas pelos agentes externos do que na melhora de aprendizagem dos alunos.

6.2. Relação entre a SEMED e as escolas no que tange a divulgação dos Resultados

Em meio as discussões realizadas acerca da utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala pela escola, buscou-se investigar de que modo a Secretária Municipal da Educação de Santarém-PA orienta e/ou apoia suas escolas na apropriação e utilização dessas avaliações. De acordo com as respostas dos participantes nos questionamentos anteriores, notou-se que parte desses profissionais acreditam que deve haver uma melhora quanto a divulgação e orientação desses resultados por parte da SEMED, como podemos verificar no Quadro 03.

Quadro 03: Divulgação dos Resultados para as Escolas pela SEMED.

Fonte: Produção da Pesquisa

As avaliações externas são compostas por sistemas que conjugam métodos de coletas de dados com intuito de aferir sua qualidade se apoiando na utilização de modelos matemáticos e estatísticos complexos, fazendo com que a área da Avaliação Educacional buscasse “formas eficazes de divulgação dos resultados encontrados, uma vez que as tecnologias empregadas não são do senso comum dos professores, dos demais membros da comunidade escolar e da sociedade em geral”. Muitos dos profissionais pesquisados apontaram certa dificuldade em analisar os resultados divulgados, sendo parte dessa dificuldade proveniente da demora que esses dados levam para chegar, não dando tempo de analisarem adequadamente.

Inicialmente procuramos investigar sobre o que os profissionais pesquisados achavam do tempo que levava para os resultados das avaliações externas chegarem na escola, se chegavam a tempo para se planejarem. Grande parte dos participantes apontaram discordar totalmente, com um percentual de 35% e 27% indicaram discordar em parte. Enquanto que apenas 8% concordaram totalmente e 30% concordaram em parte. De acordo com os profissionais, o tempo que leva para a escola receber esses dados não é adequado para uma boa análise, uma vez que chegam muito próximo ao início do período letivo, não dando tempo de considerarem esses dados no Plano Pedagógico Escolar, sendo este um dos motivos que parte desses profissionais não utilizam os resultados em seu planejamento.

Tal informação também pode ser confirmada no percentual elevado de participantes que apontaram que os resultados das avaliações deveriam chegar mais cedo nas escolas para melhor aproveitamento, sendo de 88%. Assim como também 57% apontaram concordar totalmente, 39% concordaram em parte e apenas 4% discordaram em parte ao serem questionados se poderiam ser utilizados outros meios para divulgação dos resultados das avaliações externas. Seguindo esta linha também foi perguntado se os profissionais não tinham tempo para pesquisar por si próprios os resultados das avaliações, 100% dos participantes apontaram discordar totalmente deste item, alegando possuírem tempo para pesquisar, no entanto, não possuindo o devido conhecimento de quais plataformas acessar ou como ter acesso a esses dados.

Em relação a orientação e divulgação dos dados por parte da SEMED, 61% dos participantes apontaram concordar totalmente ao serem questionados se os meios de divulgação dos resultados das avaliações externas adotados pela SEMED-PA devem ser aperfeiçoados, 31% concordaram em parte e apenas 8% discordaram em parte.

Sobre a forma como a SEMED trabalha para fornecer as informações dos resultados das avaliações serem eficientes, 45% concordaram em parte, 8% concordaram totalmente, 39% discordaram em parte e 8% discordaram totalmente. Muitos apontaram que a divulgação as vezes só é realizada das escolas que alcançaram altos índices ou os menores índices, com o objetivo de mobilizar a sociedade para que acompanhe de perto as equipes escolares e que realizem cobranças por um melhor trabalho e resultado. No entanto, não podemos deixar de enfatizar que tal divulgação, quando realizada de forma indevida, incentiva rankings entre as escolas, podendo ocasionar um efeito negativo junto aos profissionais de ensino. E quando questionados se a SEMED-PA oferece suporte às escolas no sentido de contribuir para melhorar o desempenho dos alunos, 22% concordaram totalmente, 57% concordaram em parte e 21% discordaram totalmente.

Com a análise dos dados, percebe-se que a relação entre Escola x Secretária, no que tange as avaliações externas de larga escala, precisa de alterações. Uma vez que é de competência da Secretária da Educação coordenar, controlar, planejar e executar a política educacional do município. Foi identificado que o auxílio que a SEMED-PA disponibiliza para as escolas se dá de maneira rasa e superficial, ao passo que parte dos profissionais pesquisados apontaram a importância de se ter uma divulgação e auxílio de forma mais ampla.

Por fim, também foi investigado se as escolas pesquisadas possuíam alguma logística de divulgação dos resultados das avaliações externas para os pais e/ou familiares de seus alunos, bem como a realização de discussões. 87,5% afirmaram realizar orientações com as famílias e 12,5% apontaram não divulgar os dados para os pais. Envolver os familiares no desempenho que a escola vem conquistando é um ponto positivo, uma vez que o envio dos resultados das avaliações externas para os pais dos alunos demonstra um cuidado na forma como esses resultados estão sendo divulgados. De acordo com Gimenes (2013, p. 20) “os resultados que poderiam ser divulgados, por exemplo, por meio de listas

públicas ou oralmente, nas salas de aula, são vistos pela família em seus lares”. Esta atitude faz com que ações classificatórias entre os alunos sejam evitadas, evitando os rankings entre as instituições de ensino.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo intitulado como “Avaliações Externas na Educação Básica: Um Estudo a Rede Pública Municipal de Santarém-PA” teve como objetivo analisar e refletir sobre como a Secretaria Municipal de Educação e as escolas da rede pública municipal da cidade de Santarém-PA se apropriam dos resultados das avaliações externas de larga escala.

A coleta de dados no âmbito das escolas municipais ocorreu melhor do que o esperado, uma vez que em todas as escolas e nos encontros realizados para a aplicação dos questionários, os pesquisadores foram recebidos com bastante entusiasmo pelos participantes da pesquisa, onde apenas 4 escolas negaram a participação na coleta de dados, mas em contrapartida tivemos a colaboração de 23 escolas.

A mesma realidade e receptividade não ocorreu na Secretária Municipal da Educação, onde os pesquisadores inicialmente receberam autorização por meio de um ofício (Anexo III) para a realização da pesquisa no ambiente da secretaria. A ideia dos pesquisadores inicialmente foi a realização de uma entrevista semiestruturada com a Secretária da Educação e com a Diretora de Ensino da secretaria da cidade de Santarém-PA, cujo o roteiro da entrevista proposto se encontra no Anexo IV. No entanto, as entrevistas não foram realizadas devido a inúmeros adiamentos, por parte da Secretaria da Educação, nos encontros que tinham sido combinados. Posteriormente, após meses de insistência e tentativas de realização das entrevistas, a secretaria entrou em contato com os pesquisadores para informar que não iriam mais participar da pesquisa devido a complexidade das perguntas envolvidas na entrevista e por falta de tempo.

Está problemática enfrentada infelizmente não nos possibilitou cumprir com um dos objetivos proposto pela pesquisa, sendo este o de analisar as implicações que os índices produzidos pelas avaliações externas têm sobre as políticas conduzidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED/STM) e como estas chegam às escolas, contando apenas com os dados coletados nas escolas municipais.

É importante aqui destacar que as análises e conclusões realizadas refletem apenas a realidade das escolas amostradas e delimitação da área na qual se concentrou esta pesquisa, sendo de extrema importância futuras discussões por

meio de novas pesquisas, para entendermos a realidade educacional na cidade de Santarém-PA, sobretudo no âmbito da Secretaria da Educação Municipal.

Para adentrar no tema da pesquisa foi realizado uma discussão acerca das reformas do Estado e do Estado Avaliador, principal responsável pelo direcionamento das políticas públicas educacionais. Nota-se que existe um constante movimento do sistema capitalista no sentido de seu ajustamento no campo educacional, ao mesmo passo que a educação passou a ser discutida não somente para a manutenção deste sistema, mas também para estimular melhorias educacionais mais objetivas em problemas que são complexos, que em sua maioria não possuem relação com uma menor ou maior qualidade educacional ou pedagógica.

O estudo bibliográfico nos possibilitou identificar as principais características do Estado Avaliador no contexto das avaliações externas, sendo elas: 1) a responsabilidade que recai em cima do professor se a escola alcançou ou não os índices estabelecidos; 2) o estreitamento do currículo escolar ao se basearem nas matrizes de referências dos sistemas avaliativos em seus planejamentos escolares; 3) e a competição estimulada entre os estabelecimentos de ensino ao realizarem o ranqueamento de melhores posições do Ideb.

O cenário educacional brasileiro abrange a utilização das avaliações externas como política educacional ao introduzir um sistema que utiliza dados do Censo Escolar, aplicado em todas as escolas públicas nacionais, junto com o SAEB que possui caráter amostral. Com isto é possível realizar a geração de dados destas unidades escolares, via prova SAEB, o que possibilita a criação do Ideb que vem ganhando bastante repercussão nos debates educacionais. No entanto, estas avaliações não atendem à expectativa dos sistemas de ensino tanto em termos de gestão quanto ao seu potencial pedagógico, que tais avaliações poderiam vim a desencadear nas escolas.

Já o estudo documental e a aplicação em campo por meio dos questionários, possibilitou realizar a análises sobre a utilização dos resultados provenientes dessas avaliações pelas escolas. Uma política de avaliação educacional vai muito além da aplicação de testes padronizados, análise de dados e divulgação dos resultados por meio de relatórios. As avaliações externas de larga escala se constituem como um dos principais instrumentos para elaboração de políticas

públicas educacionais, no entanto, percebe-se que estas políticas não possuem continuidade, apenas trazem diversas reformas com o objetivo de realizar a melhora na qualidade, mas que não condizem com a realidade do nosso país.

Um dos principais fatores que acarretam a problemática apresentada acima é a não participação dos docentes no planejamento e elaboração de novas políticas educacionais ou de suas reformas, gerando dúvidas entre os professores dos verdadeiros objetivos destas políticas, de quem realizou a sua elaboração e de como estas políticas educacionais impactam a qualidade da educação.

Nas avaliações em larga escala como o SAEB, nosso objeto de estudo, tem-se que a característica principal desta avaliação é o foco nos resultados sendo a qualidade educacional medida pela obtenção, ou não, das metas estabelecidas para as escolas pelo o Ideb.

Nas visitas realizadas nos ambientes escolares, percebe-se que tanto nos planejamentos escolares quanto nas vivências em sala de aula, a gestão escolar e os docentes assumem uma postura de treinamento de seus alunos para a realização de uma avaliação externa específica. No caso da prova do SAEB a prática mais comum realizada pelas escolas pesquisadas é a utilização de simulados, com questões elaboradas nos mesmos moldes do SAEB ou, por vezes, a utilização de questões de provas anteriores. A prática adotada possui o objetivo de treinar os alunos com a expectativa de que alcancem as metas estabelecidas pelo Ideb.

A utilização desta prática também possui reflexos nas notas obtidas no Ideb pelas escolas no ano de 2021, ano em que a população brasileira começou a se recuperar das perdas provenientes da pandemia. Neste ano em questão, a volta das aulas presenciais ainda gerava incertezas, o que acarretou em uma queda na taxa de participação dos alunos que realizaram a prova. É importante frisar que os alunos que participaram da edição do SAEB de 2021 estavam inseridos em uma realidade de aulas sendo ministradas no ensino remoto, e que tiveram grande parte da sua aprendizagem prejudicada devido à ausência de equipamentos necessários para acompanhamento das aulas on-line, tais como: celular, notebook e acesso à internet

Devido o afastamento, as escolas não conseguiram colocar em prática no ano de 2020 e 2021 a utilização de simulados, não realizando deste modo, o

treinamento dos alunos para a realização da prova, fazendo com que a nota do SAEB caísse em algumas escolas. Este fato pode ter ocorrido por dois fatores, sendo o primeiro relacionado com as dificuldades que os alunos tiveram em compreender os assuntos ministrados durante a pandemia, e o segundo estando relacionado com a não realização dos treinamentos por meio das provas simuladas.

No entanto, apesar da nota do SAEB das escolas terem sofrido variações negativas, não houve influência no índice divulgado pelo Ideb, uma vez que o índice é calculado com base na nota do SAEB e nas taxas de aprovações, reprovações ou abandono escolar. No período de pandemia grande parte das escolas adotaram a aprovação automática dos seus alunos, onde as instituições escolares pesquisadas apresentaram uma taxa de 100% de aprovação de todos os estudantes, fato este que impulsionou a nota do Ideb nestas escolas, realizando uma espécie de “compensação” nos pontos perdidos na prova do SAEB.

Com isso, foi verificado que a apropriação dos resultados das avaliações externas em larga escala pelas escolas municipais pesquisadas da cidade de Santarém-PA se dá por meio da divulgação do seu resultado quando este é positivo, quando negativo se intensificam a aplicação de provas simuladas para treinar seus alunos com o objetivo de elevar seus índices. Devido a pressão que as escolas e, principalmente, que os professores sofrem para a obtenção de melhores índices, também foi verificado um estreitamento do currículo escolar no momento em que as unidades escolares utilizam as matrizes das avaliações externas como referência única para seu planejamento escolar. Logo, a apropriação desses resultados pelos profissionais pesquisados possui forte relação com a preocupação em se obter os melhores índices no Ideb, sendo pouco ou quase inexistente o aproveitamento pedagógico.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados, sendo importante também enfatizarmos a importância de disponibilizar os resultados para as escolas envolvidas nesta pesquisa. Grande parte dos participantes no âmbito das escolas municipais participaram da pesquisa com entusiasmo, pois muitos destes profissionais possuem diversas dúvidas acerca das avaliações externas e de como melhor aproveitar seus resultados, além de demonstrarem interesse em ter acesso aos resultados deste trabalho para melhor compreensão destas políticas públicas educacionais. Deste modo, destacamos a importância desse retorno para as

escolas no sentido de promover a aproximação da Universidade com os ambientes escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. [S.l.]: Cortez, 2009. v. 31. 151 p.

_____. **Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada**. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 53, p. 267-284, junho 2013.

ALMEIDA, A. C. et al. **Políticas educacionais: um estudo bibliométrico sobre o papel das olimpíadas científicas sob uma análise multinível**. Revista Brasileira de Educação. V. 27. 2022.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão. **A reforma educacional na década de 1990**. In: Nora Krawczyk, Maria Malta Campos, Sergio Haddad, (organizadores). O cenário educacional latinoamericano no limiar do século XXI: reformas em debate – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BARRETO, A. E. S. **A juventude ousa estudar: uma análise sobre a evasão nos projetos de extensão pré-acadêmicos da Universidade Federal de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Recife, 2021.

BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BIGATON, R. A. **Perfil de Professores da Educação Básica e Análise Multidimensional**. Dissertação de Mestrado em Educação. UNIVALI, ITAJAÍ, 2005. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/ROSLEI%20BIGATON.pdf>. Acesso em 21 de dez. de 2022.

BONAMINO, A. M. C. **Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos?** In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Orgs.). 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.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Talis: Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem: relatório nacional**. Brasília, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – ciclo 1990**. Brasília, 1993. BRASIL. MEC/INEP/SAEB.

BRASIL, MEC. **Plano decenal de educação para todos**. [s.n.], 1997. 14 de janeiro de 2022. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em 14 de março de 2022.

BRASIL, LDB. N. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 23, 1996.

BRASIL. **INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. SAEB**, 2005. 19 de dezembro de 2022. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>.

BRASLAVSKY, Cecília. **Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI**. São Paulo: Moderna, 2005.

BRESSER PEREIRA, Luiz C. **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Caderno Mare, v. 1, p. 58. Brasília, 1997.

CARMO, Eraldo Souza; PRAZERES, Maria Sueli Corrêa. **Políticas educacionais para a Amazônia: teorias, práticas e contradições**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação Periódico científico editado pela ANPAE, v. 31, n. 3, p. 531-543, 2015.

CASASSUS, J. **Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social**. In: Sísifo/ Revista de Ciências da Educação. N°. 9. mai/ago 09.

DERMATINI, Zeila de B. **Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/892.pdf>> Acesso em: 17 dez. 2022.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

EASTON, D. A **Framework for Political Analysis**. Englewood Cliffs: Prentice Hall.1965.

FERRAROTO, Luana. **Percepções e usos das avaliações externas em larga escala no contexto da avaliação institucional participativa na rede municipal de ensino de Campinas**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2018.

FONTELLES, Mauro José, Marilda Garcia Simões, Samantha Hasegawa Farias e Renata Garcia Simões Fontelles. **Scientific research methodology: Guidelines for elaboration of a research protocol**. Revista Paraense de Medicina, 23 (3), 2009.

FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva Freitas. **IDÉIA DE ESTADO: UM PONTO DE PARTIDA PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. In: Educação

básica: discursos e práticas político-normativas e interpretativas. / Dirce Nei Teixeira de Freitas, Nilce Aparecida da Silva Fedatto, organizadoras. – Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008. p. 15-32.

FUNDAÇÃO Victor Civita. **Perfil dos diretores de escola da rede pública**. IBOPE, ago. 2009. Disponível em: http://www.fvc.org.br/pdf/Apresentacao_Diretores.pdf> Acesso em: 28 dez. 2022.

GARAY, Ângela. Gestão. In: CATTANI, Antônio David; HOZLMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

POLENA, A.; GOUVEIA, A. B. **Perfil do professor: análise de série histórica**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., Recife, 2013. Anais, ANPAE, Recife, 2013.

GONÇALVES, et al. **As políticas públicas de avaliação em larga escala no Brasil diante da pandemia de Covid-19**. Revista Com Censo, v. 7, n. 3, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/932/557> Acesso em: 22 de dez. 2021.

GODINHO DA SILVA, Washington Luiz. **AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA COMO POLÍTICA DO ESTADO: um estudo comparativo entre a Teoria Clássica dos Testes e a Teoria da Resposta ao Item na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém. 2019.

GOMES, Suzana dos Santos. **Políticas de Avaliação Externa e Interna: Desafios e Perspectivas**. In: GOMES, Suzana dos Santos; QUARESMA, Adilene Gonçalves. Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: desafios da contemporaneidade. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. P. 347-360.

GOMES, Suzana dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. **Políticas de Avaliação e Gestão Educacional: articulações, interfaces e tensões**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1199-1216, out./dez. 2018.

GLENE, C. (1998) **Becoming Qualitative Researcher: An Introduction**, New York: Longman.

HAM, C. HILL, M. **O Processo de Elaboração de Políticas no Estado Capitalista Moderno**. Tradução de Renato Amorim e Renato Dagnino. Campinas: DPCT/UNICAMP, 1993.

HOFLING, Eloisa de Matos. **Estado e Política (Pública) Sociais**. São Paulo, v. 21, n. 55, Novembro 2001. ISSN 11111. 15 de janeiro de 2018. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>.

INEP. **Nota Técnica 020/2014**: Indicador de adequação da formação do docente na educação básica. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/bR5uVJ>. Acesso em: 15 mar. 2022.

LANDIS, J. R., KOCH, G.G. **The measurement of observer agreement for categorical**. *Biometrics*. p. 33 – 59. 1977.

LASWELL, H.D. **Politics**: who gets what, when, how. Cleveland: Meridian Books, 1936/1958.

LLECE – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. **Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe**. Primer Reporte SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LINDBLOM, Charles E. **“The Science of Muddling Through”**, *Public Administration Review* 19: 78-88. 1959.

LOWI, Theodor. **Four systems of policy, politics and choice**. *Public Administration Review*, [S.l.], v. 32, p. 298-310, 1972.

MAROY, Christian. **As Transformações recentes das políticas de Accountability na Educação**: Desafios e Incidências das ferramentas de ação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul.-set. 2013.

MOREIRA, Luciano A. Lemos. **A empregabilidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais**: implicações e limites a formação humana. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2005.

MACHADO, C. **Avaliação Externa e Gestão Escolar**: Reflexões sobre usos dos resultados. In *Revista @ambienteeducação*. 5(1): 70-82, jan/jun/2012.

MARIN, Alda Junqueira. **Avaliação nas Escolas do Ensino Fundamental**: Focalizando o Trabalho Docente. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7172-3-8-avaliacao-escolas-ensino-alda-junqueira/file>. Acesso em 01 de janeiro de 2023.

MENEGÃO, Rita de Cássia. **Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, p. 641-656, v. 11, n. 3, set./dez. 2016.

MOITA, M. da C. **Percursos de formação e de trans-formação**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140

MURILLO, F. Javier. **La dirección escolar em Chile:** una visión en el contexto de América Latina. In WEINSTEIN, José y MUÑOZ, Gonzalo. *Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas em Educación (CEPPE). 2012. p. 19 – 40.

NEAVE, Guy (1988), “**On the cultivation of quality, efficiency and enterprise:** An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988”. *European Journal of Education*, volume 23, number 1/2, 1988, p. 7-23.

OLIVEIRA, D. **A reestruturação do trabalho docente:** precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, A. F. **Políticas públicas educacionais:** conceito e contextualização numa perspectiva didática. Texto publicado no livro “Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas”, organizado por Adão F. de Oliveira, Alex Pizzio e George França, Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99.

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

OLIVEIRA, Ivona Campos; MENEZES, Ione Vasques. **Revisão De Literatura:** O Conceito de Gestão Escolar. *Cadernos de Pesquisa* v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria:** teoria dos testes na psicologia e na educação. Editora Vozes Limitada, 2017.

PIANA, Maria Cristina. **As políticas educacionais:** dos princípios de organização à proposta da democratização. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

PORTELA, Yeda M. A. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais no cenário das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras.** *Revista Científica Multidisciplinar das Faculdades São José*. Volume 1, Nº 1, 2013, páginas 42-97.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. **A viabilidade dos PCN como política pública de intervenção no currículo escolar.** 23ª Reunião Anual da Anped. 2000.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Democracia institucional na escola:** discussão teórica. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jan./jun. 1998.

SENHORA, Elói Martins. **Coronavírus e educação:** análise dos impactos assimétricos. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 2, n. 5, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Covid-19Educacao/2945> Acesso em: 06 de novembro de 2021.

SECCHI, L. **Políticas públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos.

2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. **Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil**. RBPAE - v. 31, n. 3, p. 493 - 510 set./dez. 2015.

SIMON, Herbert. **Comportamento Administrativo**. Rio de Janeiro: USAID. 1957.

SILVA, S. G. et al. **Políticas educacionais: aproximações entre ensino médio, EJA e educação profissional**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 278-293, 2017. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8250>

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

_____. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

SOUZA, A. D. M. **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA, A. R. **O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho**. Educar em Revista, Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. **Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 19, n. 35, dez. 2011.

TRABADA, Antonio Losada. **Entre la ciencia política básica y la ciencia política aplicada; de la política a las políticas, del análisis a la gestión**. RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas, vol. 2, núm. 2, 2003, pp. 63-81.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, Pesquisa Nacional. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. **Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil**. Dossiê Temático. Dialogia, São Paulo, n. 19, p. 47-66, jan./jun. 2014.

WERLE, F. O. C. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

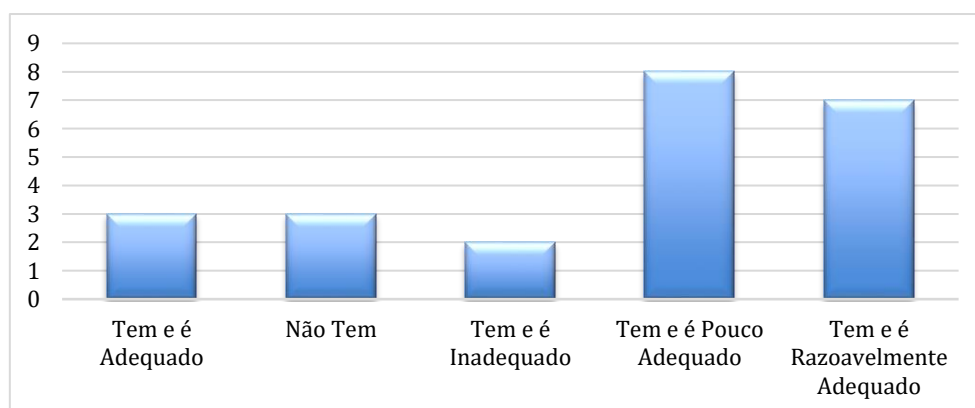
APÊNDICE A – ANÁLISE DOS RECURSOS DISPONÍVEL NAS ESCOLAS

Este apêndice está dividido em duas partes: na primeira parte será apresentado dados relativos à existência ou inexistência de alguns recursos que são utilizados nas escolas pesquisadas, bem como a sua adequação em sala de aula. Na segunda parte será abordado sobre quem são os principais responsável de algumas definições no ambiente escolar. As análises a seguir são referentes as respostas das 23 escolas que participaram desta pesquisa.

Na primeira parte, as respostas as perguntas do questionário aplicado se referiam ao nível de adequação dos recursos disponibilizados, do tipo: não tem; tem e é pouco adequado; tem e é razoavelmente adequado e tem e é adequado. Ao falar de recursos pedagógicos geralmente somos levados a pensar de modo restritivo somente em tecnologias digitais, principalmente na atualidade. No entanto, temos que no contexto da educação básica pública, muitas escolas, por vezes, não possuem acesso nem ao livro didático. O livro didático, de acordo com Libâneo (2002), trata-se de um importante recurso na escola por ser útil tanto para o aluno quanto para o professor.

De acordo com os dados analisados temos que em relação ao livro didático 34,80% das escolas possuem este material sendo pouco adequado, 30,40% tem e é razoavelmente adequado, 8,70% tem e é inadequado e 13% tem e é adequado, conforme podemos verificar no Gráfico 29 abaixo:

Gráfico 29: Utilização do Livro Didático.



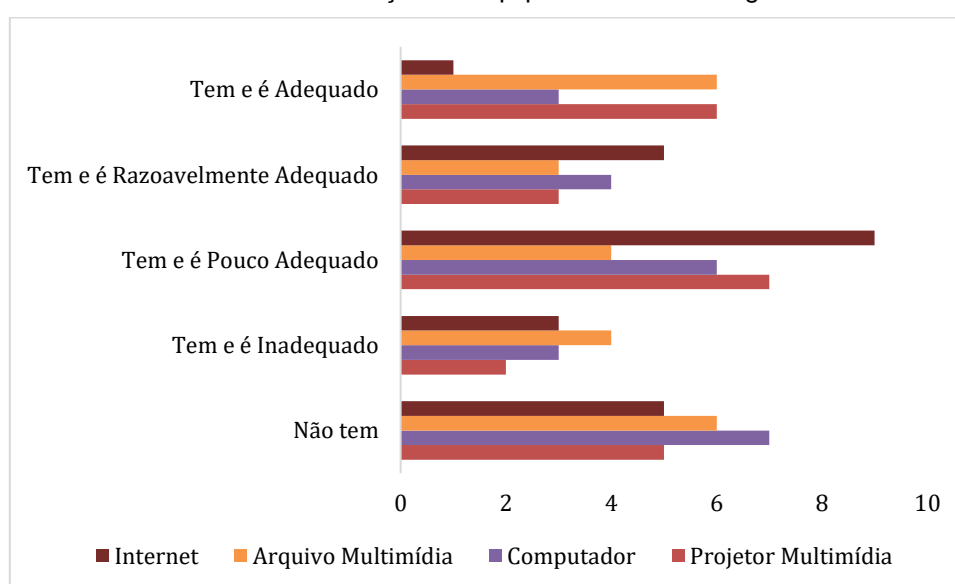
Fonte: Produção da pesquisa.

Chama a atenção a presença de escolas que não possui o livro didático, sendo este o de 13% representando 3 escolas municipais. Apesar do percentual de escolas que possuem o livro didático ser elevado, é preocupante a quantidade de

escolas que apontaram a não adequação do livro didático, sendo este de 73,90%. Apenas 3 escolas apontaram que o livro didático utilizado é adequado.

Foi investigado posteriormente sobre a presença de equipamentos tecnológicos nesses ambientes escolares, tais como: Internet; Arquivo Multimídia; Computares e Projeto Multimídia. As tecnologias estão presentes em quase todos os ambientes da sociedade, e nas escolas não é diferente. No gráfico 30 é apresentado os recursos tecnológicos disponibilizados pelas 23 escolas pesquisadas.

Gráfico 30: Utilização do Equipamentos Tecnológicos.



Fonte: Produção da pesquisa.

De acordo com os dados acima, percebe-se que algumas escolas não possuem em suas dependências o acesso à internet (com um percentual de 21,8%), algumas também não possuem computadores ou projetor multimídia (53%). A ausência desses aparatos tecnológicos causou diversos problemas para os professores no período de pandemia, uma vez que a própria escola não tinha equipamento adequado para disponibilização, para que as aulas no ensino remoto ocorressem de maneira mais tranquila. Essas dificuldades também foram encontradas pelos alunos.

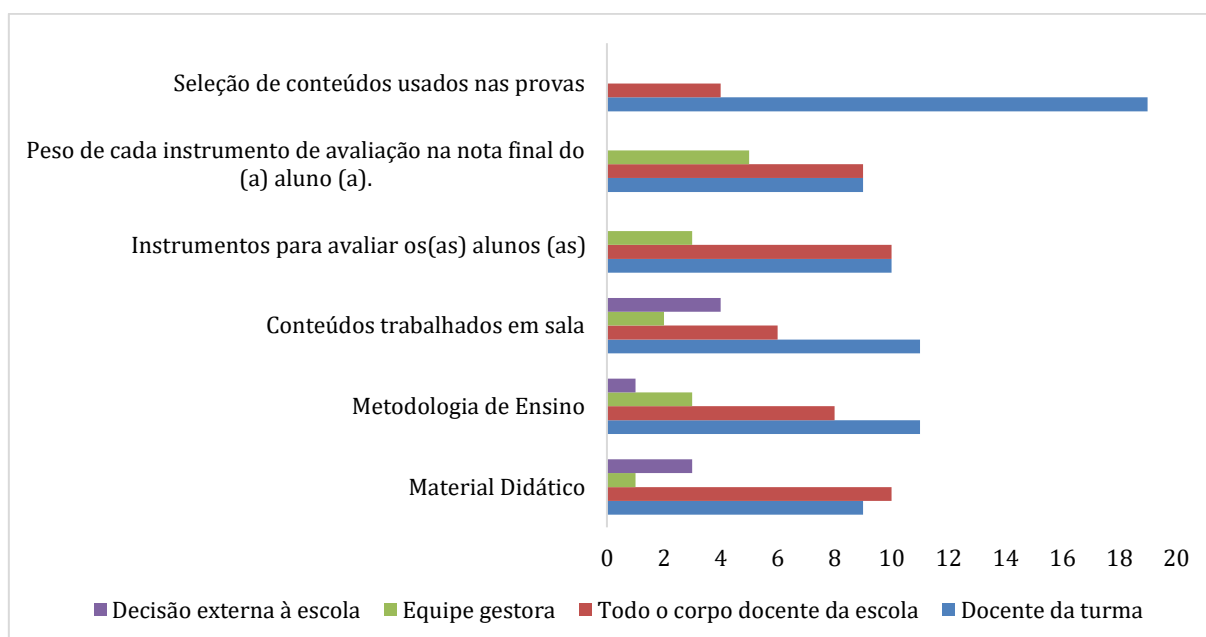
De acordo com o estudo *Perda de Aprendizagem na Pandemia* foi estimado que, no ensino remoto, os alunos aprendem em média 38% do conteúdo de Língua Portuguesa e apenas 17% do conteúdo de Matemática em comparação com o que

eles aprenderiam nas aulas presenciais, fazendo com que ocorra um aumento nos déficits educacionais.

No ensino remoto é essencial a utilização de tecnologias, e na educação básica a presença de equipamentos tecnológicos é escassa, como discutido acima. Tal escassez pode ser verificada na própria infraestrutura das escolas que por vezes não são adequadas, sendo importante também destacar que grande parte dos alunos de escolas públicas não possuem acesso à internet, computador ou até mesmo telefone celular. Logo nos deparamos com uma grande realidade de desigualdade na educação. É importante também enfatizarmos que as escolas pesquisadas, que possuem estes equipamentos, apontaram no questionário que são poucos adequados para utilização.

Na segunda parte do questionário, os pesquisadores procuraram identificar quem são os responsáveis pelas principais definições: Seleção de conteúdos nas provas; Peso de cada instrumento de avaliação na nota final do(a) aluno(a); Instrumento para avaliar os(as) alunos(as); Conteúdos trabalhados em sala; Metodologia de Ensino e Material Didático, que estão expostos no Gráfico 31:

Gráfico 31: Responsável pelas principais definições escolares.



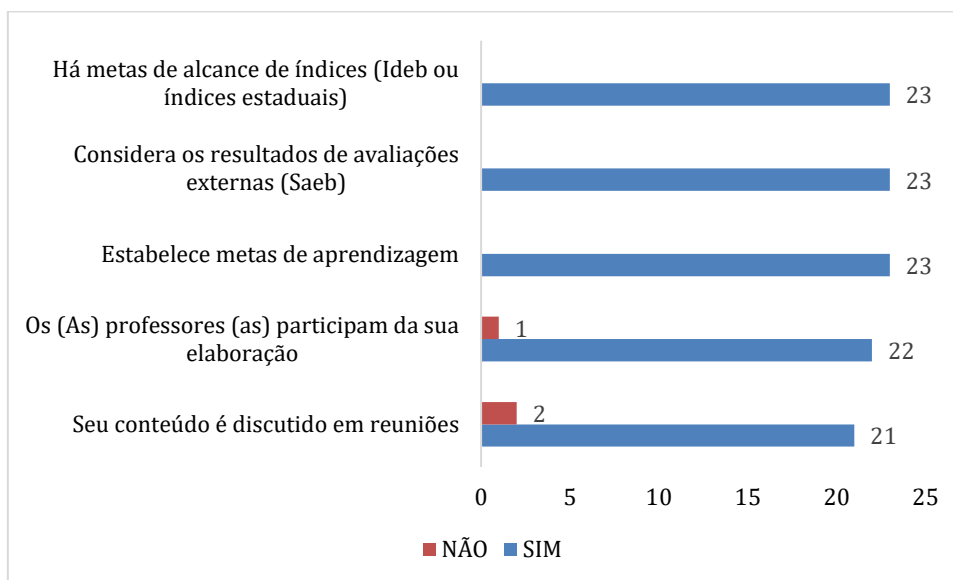
Fonte: Produção da pesquisa.

De acordo com o Gráfico 31, verifica-se que grande parte dessas definições são decididas pelo docente da turma, principalmente nas decisões envolvendo

metodologia de ensino (48%), seleção de conteúdos para as provas (83%) e instrumentos de avaliação dos alunos (43%). Decisões acerca de material didático em grande parte vem ser discutida por todo o corpo docente (43%). Percebe-se que nas decisões dessas definições a participação da equipe gestora é quase inexistente quando comparada com a participação dos demais integrantes.

Por fim, apresentamos os dados referente aos assuntos que são discutidos ou não no Projeto Político-Pedagógico - PPP das escolas pesquisadas. O PPP é um documento que possui o objetivo de reunir as metas e diretrizes de uma escola e que deve ser obrigatoriamente elaborado por todas as instituições de ensino segundo a LDB. Tendo isso em vista, buscou-se identificar se as escolas pesquisadas levavam em consideração a prova do SAEB no seu planejamento escolar.

Gráfico 32: Situações que aplicam ou não ao projeto político-pedagógico da escola.



Fonte: Produção da pesquisa.

De acordo com o Gráfico 32, verifica-se que os assuntos acerca da Prova do SAEB, são levadas para discussão na elaboração do PPP das escolas pesquisadas. Deste modo, temos que as avaliações externas em larga escala estão bastantes inseridas no ambiente escolar, uma vez que as escolas utilizam essas políticas no seu planejamento objetivando o aumento dos seus índices.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTARÉM-PA**, sob a responsabilidade da pesquisadora Kédna Syuianne Quintas Melo, a qual pretende analisar e refletir sobre como a Secretaria Municipal de Educação e as escolas da rede pública municipal da cidade de Santarém-PA se apropriam dos resultados das avaliações externas de larga escala; Verificar como a SEMED realiza seu processo próprio de avaliação da aprendizagem e analisar efetivamente como os resultados são utilizados dentro da escola além de socializar as informações. Sua participação é voluntária e se dará por meio da aplicação de um questionário. Se o/a Sr (a) aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para realizarmos um parâmetro de como as Avaliações Externas de Larga Escala são utilizadas pelas escolas na cidade de Santarém-PA. Se depois de consentir a sua participação o/a Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/a Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, caso o/a Sr. (a) tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa será totalmente ressarcido/a pelo pesquisador/a responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o/a pesquisador/a no seguinte endereço: Avenida Tupaiulândia, CEP: 68015-420, Bairro Aeroporto Velho, pelo telefone 93 99183-5983 ou pelo e-mail kédnasyuianneqm@gmail.com.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

Pesquisadora Responsável
Kédna Syuianne Quintas Melo

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO NAS ESCOLAS

Questionário – Pesquisa para dissertação de mestrado sobre “AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTARÉM-PA”.

Este questionário faz parte da pesquisa integrante da Dissertação de Mestrado do curso de Mestrado Acadêmico em Ciências da Sociedade, da Universidade Federal do Oeste do Pará, intitulado: “AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTARÉM-PA”. Esta pesquisa pretende analisar e refletir sobre como a Secretaria Municipal de Educação e as escolas da rede pública municipal da cidade de Santarém-PA se apropriam dos resultados das avaliações externas de larga escala. Bem como, analisar os micros dados referentes a Prova do SAEB, da rede municipal de ensino de Santarém; Verificar como a SEMED realiza seu processo próprio de avaliação da aprendizagem; analisar efetivamente como os resultados são utilizados dentro da escola além de socializar as informações. Pesquisadora: Kédna Syuianne Quintas Melo. Orientador: Profº Dr Mário Tanaka Filho. Coorientador: Edilan de Sant’Ana Quaresma. Sua participação é voluntária. As informações serão coletadas de forma anônima e tratadas com absoluto sigilo. Neste questionário não há respostas certas ou erradas, mas é muito importante que o dado reflita a realidade. Certa de contar com sua contribuição, obrigada.

1. Você concorda com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sobre a participação na pesquisa?

- () CONCORDO
() NÃO CONCORDO

DADOS DO DIRETOR (A)/ COORDENADOR E PROFESSOR

2. Idade:

- () 18 a 25 anos
() 26 a 33 anos
() 34 a 41 anos
() 42 a 49 anos
() 50 anos ou mais.

3. Área de Formação:

- () Pedagogia
() Outros. Qual? _____

4. Pós- Graduação:

- () Especialização
() Mestrado
() Doutorado
() Não possui.

5. Há quantos anos você trabalha como diretor (a)/ coordenador ou professor?

- () menos de 05 anos.
 () entre 5 e 10 anos.
 () entre 10 e 20 anos.
 () mais de 20 anos.

6. Há quantos anos você trabalha como diretor (a)/ coordenador ou professor nesta escola?

- () 1 ano
 () de 2 a 4 anos
 () de 5 a 7 anos
 () de 8 a 10 anos
 () de 11 a 15 anos
 () de 16 a 20 anos

7. Regime de Trabalho:

- () 100 h
 () entre 100 h e 150 h
 () entre 150 h e 200 h
 () acima de 200h

8. Em quantas escolas você já trabalhou como diretor (a)/ coordenador ou professor?

- () Apenas nesta.
 () em 2.
 () em 3.
 () em 4 ou mais.

9. Qual o seu tipo de vínculo trabalhista nesta escola?

- () Concursado/efetivo/estável
 () Contrato temporário

10. Indique os recursos disponibilizados na escola em que você trabalha e qual sua adequação para as atividades em sala de aula:

RECURSOS	Não Tem	Tem e é Inadequado	Tem e é Pouco Adequado	Tem e é Razoavelmente Adequado	Tem e é Adequado
Livro Didático	()	()	()	()	()
Datashow	()	()	()	()	()
Computador	()	()	()	()	()
Software.	()	()	()	()	()
Internet.	()	()	()	()	()
Acervo Multimídia	()	()	()	()	()

11. Indique o responsável pelas seguintes definições:

	Docente da turma	Todo o corpo docente da escola	Equipe gestora	Decisão externa à escola (Secretária de Educação, sistema apostilado de ensino etc.)
Material Didático.	()	()	()	()
Metodologia de Ensino.	()	()	()	()
Conteúdos trabalhados em sala.	()	()	()	()
Instrumentos para avaliar os(as) alunos (as).	()	()	()	()
Peso de cada instrumento de avaliação na nota final do (a) aluno (a).	()	()	()	()
Seleção de conteúdos usados nas provas	()	()	()	()

12. Indique se as situações abaixo se aplicam ou não ao projeto político-pedagógico desta escola:

	Desconheço o projeto	Não	Sim
Seu conteúdo é discutido em reuniões.	()	()	()
Os (As) professores (as) participam da sua elaboração.	()	()	()
Estabelece metas de aprendizagem.	()	()	()
Considera os resultados de avaliações externas (SAEB).	()	()	()
Há metas de alcance de índices (Ideb ou índices estaduais).	()	()	()

ASSINALE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA

13. No planejamento escolar, os resultados das avaliações externas são fundamentais.

- () Discordo totalmente
 () Discordo em parte
 () Indiferente

- Concordo em parte
- Concordo totalmente

14. Busco informações sobre os resultados das avaliações externas na internet:

- Sim
- Não

15. Existe diferença entre a avaliação externa e a feita em sala de aula.

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Indiferente
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

16. As avaliações em larga escala são uma referência no currículo da sua escola:

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Indiferente
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

17. As avaliações externas têm ajudado a melhorar o processo de ensino e aprendizagem desta escola:

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Indiferente
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

18. Considero que os resultados das avaliações externas são bem divulgados pela direção para toda equipe da escola.

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Indiferente
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

19. Os resultados das avaliações externas mostram o que de fato os alunos estão aprendendo ou não:

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Indiferente
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

20. Uso os resultados das avaliações externas como diagnóstico da aprendizagem dos alunos:

- Discordo totalmente
- Discordo em parte

- Indiferente
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

21. Considero as orientações sobre os resultados das avaliações externas suficientes:

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Indiferente
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

22. Os resultados das avaliações externas mostram o que o precisamos realmente mudar.

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Indiferente
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

23. Os resultados das avaliações externas mostram se conseguimos ensinar o que deveria ou o que precisaria ser ensinado.

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Indiferente
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

24. Os resultados das avaliações externas chegam a tempo para se planejar na escola.

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Indiferente
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

25. A direção propõe discussões regulares com toda a equipe da escola sobre os resultados das avaliações externas.

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Indiferente
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

26. Realizo a elaboração de provas simuladas nos moldes da prova do SAEB para meus alunos.

- SIM
- NÃO

27. Faço discussões com as famílias dos alunos sobre os resultados das avaliações externas:

- Sim
- Não

28. Sabe o que são as escalas de proficiências das avaliações em larga escala?

- Sim
- Não

29. Os meios de divulgação dos resultados das avaliações externas adotados pela SEMED-PA devem ser aperfeiçoados.

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Indiferente
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

30. A SEMED-PA oferece suporte às escolas no sentido de contribuir para melhorar o desempenho dos alunos.

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Indiferente
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

31. Poderiam ser usados outros meios para divulgação dos resultados das avaliações externas.

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Indiferente
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

32. As avaliações externas evidenciam os problemas de aprendizagem dos estudantes.

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Indiferente
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

33. Os resultados das avaliações externas poderiam chegar mais cedo na escola para melhor aproveitarmos.

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Indiferente
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

34. Você conhece a matriz referencial dos exames?

- Sim
- Não

35. As formas que a SEMED-PA usa para fornecer as informações sobre os resultados das avaliações externas são eficientes:

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Indiferente
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

APÊNDICE D – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

USO DAS AVALIAÇÕES PELA SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

1. Quem são os responsáveis pelo tratamento dos dados das avaliações externas de larga escala?
2. Como se dá a divulgação de tais dados para as escolas?
3. A SEMED possui processo próprio de avaliação da aprendizagem?
4. Quais as medidas tomadas pela SEMED ao receber tais resultados?
5. A matriz da avaliação externa SAEB é utilizada como subsídio nos movimentos de revisão ou discussão do currículo escolar ou mesmo de formulação de orientações curriculares?
6. Quais estratégias a Secretária Municipal da Educação toma no que tange a decidir o que fazer com os resultados de suas escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)?
7. A Secretária Municipal da Educação criou ou se apropria de um sistema de classificação em níveis de proficiência que qualificam os resultados obtidos?
8. A SEMED realiza a criação de Indicadores de Qualidade?
9. Há pagamento de Bônus Desempenho a profissionais e/ou escolas? Se sim, quais critérios?
10. A SEMED realiza monitoramento pedagógico?
11. A SEMED promove Formação Continuada para profissionais que tenham sido originadas ou que sejam subsidiadas pelos resultados dos alunos nas avaliações externas?
12. É realizado a produção de Materiais Pedagógicos?

ANEXO I - MEDIDAS DE PREVENÇÃO À COVID-19

Em resposta à emergência em saúde pública em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (Covid-19), o Inep formalizou as diretrizes e os procedimentos de prevenção à doença a serem seguidos durante a aplicação do SAEB 2021. As medidas adotadas são:

- a) A escola deverá suspender as aulas presenciais nos dias agendados para aplicação do SAEB com a finalidade de disponibilizar mais salas de aplicação para a avaliação, considerando o distanciamento social. Dessa forma, deverão comparecer à escola somente os alunos das turmas agendadas para a aplicação;
- b) As aplicações das diferentes etapas escolares da escola deverão ser concentradas no mesmo dia, sempre que possível, a fim de evitar a suspensão de muitas aulas presenciais em decorrência da aplicação da avaliação;
- c) Todas as turmas avaliadas serão divididas em dois grupos para que seja mantido o distanciamento social nas salas de aplicação. Dessa forma, cada turma terá duas aplicações realizadas por aplicadores diferentes e de forma simultânea;
- d) No momento do agendamento, a escola será avisada sobre a divisão das turmas para que os alunos sejam organizados, no dia da aplicação, em salas distintas;
- e) Os materiais de aplicação serão confeccionados seguindo a regra de divisão das turmas (grupo) e não haverá separação de Cadernos de Questões pelos Aplicadores na escola;
- f) Não será permitida a junção dos grupos de turmas previamente divididas, independentemente da quantidade de estudantes presentes nas salas de aplicação.
- g) A escola deverá ser responsável por organizar o lanche para os alunos se alimentarem no dia da aplicação;
- h) A escola será responsável pela higienização das salas nos dias de aplicação e organização das carteiras para garantir um distanciamento social adequado;
- i) A escola deverá priorizar a ventilação natural nas salas, mantendo janelas e portas abertas;
- j) Somente os alunos com pelo menos uma máscara poderá participar da avaliação;

k) A escola deverá avisar, previamente, aos alunos que levem garrafinhas de água nos dias de aplicação para evitar a aproximação do rosto com os bebedouros e torneiras da escola;

l) Os aplicadores deverão orientar os alunos sobre a proibição do compartilhamento de objetos de uso pessoal (canetas, lápis, borracha, apontador, copos ou garrafas de água, por exemplo) na sala de aplicação;

m) Os aplicadores realizarão capacitação específica sobre os procedimentos de segurança sanitária a serem seguidos nos dias de aplicação das provas;

n) Cada aplicador deverá utilizar máscara facial, cobrindo nariz e a boca, e um frasco de álcool em gel 70% para higienizar suas mãos durante a aplicação;

o) O aplicador mediador da turma (grupo) do 2º ano do ensino fundamental utilizará, além de máscara facial, a proteção por escudo facial (faceshield). Durante a mediação, e apenas nesse momento, o aplicador mediador retirará a máscara facial e usará apenas o escudo facial para facilitar a mediação.

Essa regra, assim, como as demais regras referentes à Covid-19, estará sujeita aos regramentos dos estados e municípios; e

p) Os aplicadores deverão respeitar os protocolos de segurança adotados pela escola, sejam eles apresentados em cartazes ou informados verbalmente pelo Diretor ou responsável pela escola no dia da aplicação.

ANEXO II – OFÍCIO: AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA PELA SEMED**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Av. Dr. Anysio Chaves, nº. 712 – Aeroporto Velho – CEP: 68030-360 – Santarém/Pará
E-mail: semed@antarém.pa.gov.br Fone: (93) 3522-7735

Ofício nº 021/2022 – Assessoria de Assuntos Educacionais - SEMED

Santarém, 13 de setembro de 2022.

**DA: ASSESSORIA DE ASSUNTOS EDUCACIONAIS – SEMED
GERUSA VIDAL FERREIRA PANTOJA**

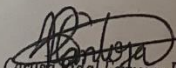
**PARA: PPGCS/ICS/UFOPA
PROF.ª LUCIANA GONÇALVES DE CARVALHO**

ASSUNTO: AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Prezada Senhora,

Em resposta ao **Ofício nº 10/2022 – Protocolo nº 23204.011668/2022-13** referente à **solicitação** da acadêmica **Kédna Syuianne Quintas Melo** quanto a subsídios do seu projeto de pesquisa, cujo tema “**AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTARÉM-PA**” envolve entrevistas aos profissionais no âmbito desta Secretaria de Educação e de escolas públicas municipais, esta assessoria confirma autorização para o desenvolvimento da pesquisa in loco, solicita que a referida acadêmica apresente - se nesta Assessoria para definirmos os setores e escolas de abrangência, assim como, dos direcionamentos das entrevistas (questionários), no horário de 10h às 14h.

Atenciosamente,


Gerusa Vidal Ferreira Pantoja
Assessora para Assuntos Educacionais
*Portaria n.º 86/2021 - GAB/SEMED

ANEXO III – MEMORANDO CIRCULAR: AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTARÉM



PREFEITURA DE SANTARÉM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Av. Dr. Anysio Chaves nº 712 – Aeroporto Velho – Cep: 68030-360 – Santarém/Pará
CNPJ: 01.614.112/0001-03

Santarém-PA, 17 de novembro de 2022

MEMORANDO CIRCULAR Nº. 009/2022

Da: ASSESSORIA DE ENSINO/SEMED

Para: Sr. GESTOR(A) ESCOLAR

Unidade Escolar da Rede Municipal de Ensino

Com os nossos cumprimentos, venho mui respeitosamente informar a V. Sa. que a acadêmica Kédna Syuianne do Curso de Mestrado Ciências da Sociedade – UFOPA, está autorizada a desenvolver sua pesquisa na referida Escola, conforme anexo, com aplicação de **questionário e entrevista dirigidos**, solicito o acolhimento e atenção necessária para seu desempenho exitoso.

Atenciosamente,


JESSICA COSTA NIÑAS
Assessora Técnica de Ensino SEMED
Dec. Municipal nº 117/2022 GAP/PMS



PREFEITURA DE SANTARÉM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 Av. Dr. Anysio Chaves nº 712–Aeroporto Velho–Cep:68030-360–Santarém/Pará
 CNPJ: 01.614.112/0001-03

ANEXO

RELAÇÃO DE ESCOLAS AUTORIZADAS PARA PESQUISA DE MESTRADO

Acadêmica Kédna Syuianne/UFOPA - Curso Ciências da Sociedade

ORD	ESCOLA	ORD	ESCOLA
1.	Brigadeiro Eduardo Gomes	14.	Maria de Lourdes Almeida
2.	Brigadeiro Haroldo Veloso	15.	Magalhães Barata
3.	Coronel Mário Fernandes Imbiriba	16.	Pérola do Maicá
4.	Dr. Alberico Mendes de Nóvoa	17.	Princesa Isabel
5.	Dr. Everaldo de Sousa Martins	18.	Profa. Eiláh Gentil
6.	Dra. Maria Amália Q. de Sousa	19.	Profa. Sofia Imbiriba
7.	Dom Anselmo Pietrulla	20.	Profa. Ecila Nobre dos Santos
8.	Ester Ferreira	21.	Padre Manuel Albuquerque
9.	Frei Fabiano Merz	22.	Rosineide Fonseca Vieira
10.	Frei Rainério	23.	Raimunda de Lira Maia
11.	General Ruben Ludwig	24.	Rotary
12.	Maestro Wilde Dias da Fonseca	25.	Sérgio Luiz Henn
13.	Maestro Wilson Fonseca	26.	União Libertadora
		27.	Fluminense