



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA**

ÂNDREA DE SOUSA VASCONCELOS NINA

**O USO DOS DADOS DO SAEB COMO FERRAMENTA DE GESTÃO ESCOLAR EM
SANTARÉM- PA.**

**SANTARÉM-PA
2022**

ÂNDREA DE SOUSA VASCONCELOS NINA

**O USO DOS DADOS DO SAEB COMO FERRAMENTA DE GESTÃO ESCOLAR EM
SANTARÉM- PA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Matemática como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, área de concentração Matemática Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Mario Tanaka Filho

**SANTARÉM-PA
2022**

ÂNDREA DE SOUSA VASCONCELOS NINA

**O USO DOS DADOS DO SAEB COMO FERRAMENTA DE GESTÃO ESCOLAR EM
SANTARÉM- PA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Matemática como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, área de concentração Matemática Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Mario Tanaka Filho

Conceito:

Data de Aprovação ____/____/____

Prof. Dr. Mário Tanaka Filho - Orientador
Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Cássio André Sousa da Silva
Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Argemiro Midonês Bastos
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amapá

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA Catalogação de Publicação na Fonte. UFOPA
- Biblioteca Unidade Rondon

Nina, Andrea de Sousa Vasconcelos.

O uso dos dados do SAEB como ferramenta de Gestão Escolar em Santarém-Pa / Andrea de Sousa Vasconcelos Nina. - Santarém, 2022. 108fl.: il.

Mestrado (Dissertação). Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Instituto de Ciências da Educação - ICED. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional.

Orientador: Mário Tanaka Filho.

1. Sistema de Avaliação da Educação Básica. 2. Uso dos resultados. 3. Aprendizagem. I. Tanaka Filho, Mário. II. Título.

UFOPACampus Rondon

CDD 371.2 23.ed



Universidade Federal do Oeste do Pará

MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL

ATA Nº 15

Aos vinte e dois dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e dois, às dez horas, por meio de videoconferência, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Prof. Dr. Mario Tanaka Filho (orientador e presidente), Prof. Dr. Argemiro Midônes Bastos (membro externo) e Prof. Dr. Cassio Andre Sousa da Silva (membro interno) a fim de arguirem a mestranda Andrea de Sousa Vasconcelos Nina, com a dissertação intitulada **O USO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: um estudo em escolas de ensino médio da rede pública estadual do município de Santarém- PA**. Aberta a sessão pelo presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

(X) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Matemática.

() Reprovada

Dr. ARGEMIRO MIDONÊS BASTOS

Examinador Externo à Instituição

Dr. CASSIO ANDRE SOUSA DA SILVA, UFOPA

Examinador Interno

Dr. MARIO TANAKA FILHO, UFOPA

Presidente

ANDREA DE SOUSA VASCONCELOS NINA

Mestranda



Universidade Federal do Oeste do Pará
MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 15

Autor: ANDREA DE SOUSA VASCONCELOS NINA

Título: O USO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: um estudo em escolas de ensino médio da rede pública estadual do município de Santarém- PA

Banca examinadora:

Prof. ARGEMIRO MIDONÊS BASTOS Examinador Externo à Instituição. _____

CASSIO ANDRE SOUSA DA SILVA Examinador Interno _____

Prof. MARIO TANAKA FILHO Presidente _____

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

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

COMENTÁRIOS GERAIS:

Declaro, para fins de homologação, que a aprovação do trabalho está sujeita às modificações, sugeridas pela banca examinadora, e devem ser realizadas em no prazo de 45 dias.

Prof. MARIO TANAKA FILHO

Orientador(a)



Emitido em 22/03/2022

CERTIDÃO OU ATA DE DEFESA Nº 3/2022 - ICED (11.01.07)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 12/04/2022 14:31)

CASSIO ANDRE SOUSA DA SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
ICED (11.01.07)
Matricula: 1190562

(Assinado digitalmente em 12/04/2022 16:46)

MARIO TANAKA FILHO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
ICED (11.01.07)
Matricula: 1426002

(Assinado digitalmente em 13/04/2022 14:00)

ANDREA DE SOUSA VASCONCELOS NINA
DISCENTE
Matricula: 2019203001

(Assinado digitalmente em 12/04/2022 11:30)

ARGEMIRO MIDONÊS BASTOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 210.131.522-04

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufopa.edu.br/documentos/> informando seu número: 3, ano: 2022, tipo: **CERTIDÃO OU ATA DE DEFESA**, data de emissão: 12/04/2022 e o código de verificação: **d997aebd1b**

Dedico aos meus familiares pelo incentivo e apoio para a realização desse sonho, ao meu esposo pela parceria e companheirismo, ao meu filho maior amor da minha vida, e especialmente à minha avó materna (in memoriam), uma inspiração de vida que virou uma saudade após a pandemia.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Deus, sinto sua presença em cada instante da minha vida, obrigada pela oportunidade de conquistar meus sonhos, por me mostrar o caminho e dar forças para sempre continuar.

À minha mãe, Eleunice, maior incentivadora para que eu seguisse meus estudos, obrigada pelos sábios conselhos. A educação, com certeza, me abriu portas, me proporcionou estabilidade financeira e principalmente me fez realizada profissionalmente.

Aos meus irmãos, Bruna e Antonio (Tinho), que foram minha rede de apoio no primeiro ano de mestrado, me deram o suporte para que eu pudesse cursar as disciplinas do mestrado. Muito obrigada!

Ao meu esposo, Samuel, que acreditou mais em mim do que eu mesma, me colocando para cima sempre, com as palavras que eu precisava nos momentos de aflição, pelo amor e cuidado de sempre.

Ao meu filho, Tiago Gael, maior alegria da minha vida, também incentivador, compreensível e carinhoso, minha força vem muito desse pequeno. Tudo por ele e para ele!

As minhas tias, que vibraram comigo, desde a aprovação no mestrado, e sempre confiaram no meu potencial.

Não posso deixar de agradecer ao meu orientador, Professor Doutor Mário Tanaka Filho, pela confiança a mim dedicada, pelo incentivo e cobrança por resultados ao longo do mestrado e na construção da dissertação.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT), em especial aos mestres Aroldo Eduardo Athias Rodrigues e Miguel Angelo Moraes de Sousa, que muito contribuíram para minha formação e mudança de atitudes na docência do ensino básico. Obrigada por acreditarem em nossa turma, especialmente em mim, pelo olhar atento, pelas aulas dinâmicas, vocês me fizeram acreditar que essa conquista seria possível.

Na Matemática, se a experiência não intervém depois que se deu o primeiro passo, é porque não é mais preciso.

Pontes de Miranda

RESUMO

As avaliações externas de larga escala possibilitam a construção de índices de desempenho da educação nacional. Esta dissertação investiga a utilização dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por parte dos gestores escolares, professores da Rede Estadual de Ensino do Pará no município de Santarém, e da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC-PA). Os objetivos definidos para este estudo foram: Identificar se os gestores escolares e professores da Rede Estadual de Santarém têm acesso e procuram informações sobre os resultados; avaliar a atitude dos diretores e professores em relação ao SAEB; levantar opiniões, comportamentos e experiências dos diretores com relação à gestão das escolas nos campos administrativo e pedagógico. Assumimos como hipótese que o uso apropriado dos resultados das avaliações pode ajudar a melhorar o trabalho de todos na escola e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos. Para tanto, utilizamos como metodologia, a pesquisa bibliográfica e de campo, a princípio a pesquisa almejava alcançar a totalidade das escolas estaduais de ensino médio em Santarém, entretanto, devido a pandemia causada pela Covid-19 (provocado pelo vírus Sars-CoV-2), por solicitação do diretor da 5ª Unidade Regional de Ensino (5ª URE) a aplicação foi realizada de maneira voluntária e remota, através da disponibilização de questionários eletrônicos criados no aplicativo Google Forms, compartilhados por meio do whatsapp dos gestores escolares. A aplicação da pesquisa coincidiu com a retomada das aulas presenciais, fator que interferiu negativamente na participação dos gestores e professores, obtivemos o retorno de oito gestores e doze professores de oito Escolas Estaduais de Ensino Médio e do técnico de referência da 5ª URE. A análise de consistência do instrumento foi realizada a partir do conjunto de itens construídos em escala tipo likert. Verificou-se que as escolas santarensas apresentam um bom índice no IDEB, sendo a primeira escola no ranking do Estado do Pará, a escola São Francisco com IDEB de 5,6. Para os gestores e professores, as avaliações externas de larga escala são fundamentais para o planejamento escolar, e por isso, buscam informações sobre os resultados, considerando que sua divulgação deve ser ampliada pela 5ª URE. Consideram que os resultados dessas avaliações não são suficientes para fomentar a educação, assim, realizam discussões regulares com a equipe escolar para o uso eficiente dos dados, pois estes demonstram se houve ou não aprendizagem. Desta forma, consideram que a divulgação dos resultados das avaliações externas deve ser melhorada, visto que demonstram o que deve ser modificado na educação nacional, sendo utilizados como referência no currículo escolar. Os

professores relataram ter conhecimento sobre a matriz referencial dos exames, procuram informações sobre o SAEB, e demonstram uma visão otimista sobre as avaliações externas. Para o técnico de referência da 5ª URE, os resultados das avaliações externas são disponibilizados com rapidez, visto que são muito relevantes para realizar o enfrentamento dos baixos indicadores de aprovação, reprovação e evasão escolar. Assim, a instituição utiliza estratégias para a avaliação diagnóstica, além de acesso a plataformas digitais para aprendizagem dos alunos e formação continuada dos professores sobre as avaliações externas. Concluiu-se que os resultados das avaliações externas de larga escala em Santarém estão sendo utilizados pela 5ª URE para fomentar ações que fortaleçam o processo de ensino-aprendizagem das escolas estaduais, de maneira que o aluno possa ter acesso a um ensino de qualidade, alcançando as metas propostas pelo MEC para a educação nacional.

Palavras-Chave: Sistema de Avaliação da Educação Básica; Uso dos resultados; Aprendizagem.

ABSTRACT

Large-scale external evaluations make it possible to construct national education performance indices. This dissertation investigates the use of the results of the Basic Education Assessment System (SAEB), by school managers and teachers of the State Education Network of Pará in the municipality of Santarém, and of the State Department of Education of Pará (SEDUC-PA). The objectives defined for this study were: To identify whether school managers and teachers from the Santarém State Network have access to and seek information about the results; assess the attitude of principals and teachers in relation to SAEB; to survey opinions, behaviors and experiences of the principals in relation to the management of schools in the administrative and pedagogical fields. We hypothesized that the appropriate use of assessment results can help improve the work of everyone in the school and, consequently, the performance of students. For this purpose, we used bibliographic and field research as a methodology, at first the research aimed to reach all state high schools in Santarém, however, due to the pandemic caused by Covid-19 (caused by the Sars-CoV-2 virus), at the request of the director of the 5th Regional Teaching Unit (5th URE), the application was carried out voluntarily and remotely, through the availability of electronic questionnaires created in the Google Forms application, shared through whatsapp of school managers. The application of the research coincided with the resumption of face-to-face classes, a factor that negatively interfered with the participation of managers and teachers, we obtained feedback from eight managers and twelve teachers from eight State High Schools and the reference technician from the 5th URE. The instrument's consistency analysis was performed based on the set of items constructed on a Likert-type scale. It was found schools in Santarém have a good index in IDEB, being the first school in the ranking of the State of Pará, the São Francisco school with IDEB of 5.6. For managers and teachers, large-scale external evaluations are fundamental for school planning, and therefore, they seek information about the results, considering that their dissemination should be expanded by the 5th URE. They consider that the results of these evaluations are not enough to promote education, thus, they hold regular discussions with the school team for the efficient use of the data, as these demonstrate whether or not there has been learning. In this way, they consider that the dissemination of the results of external evaluations should be improved, as they demonstrate what should be changed in national education, being used as a reference in the school curriculum. Teachers reported having knowledge about the reference matrix of the exams, looking for information

about the SAEB, and showing an optimistic view about external assessments. For the 5th URE's reference technician, the results of external evaluations are made available quickly, as they are very relevant to face the low indicators of approval, failure and school dropout. Thus, the institution uses strategies for diagnostic assessment, as well as access to digital platforms for student learning and continued teacher training on external assessments. It was concluded that the results of large-scale external evaluations in Santarém are being used by the 5th URE to promote actions that strengthen the teaching-learning process of state schools, so that the student can have access to quality education, achieving the goals proposed by the MEC for national education.

Keywords: Basic Education Assessment System; Use of results; Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1- Percentual de respostas aos Itens tipo Likert de escala invertida	63
Gráfico 2- Proporção de respostas por item do questionário aplicado aos gestores.....	64
Gráfico 3– As orientações sobre os resultados das avaliações externas são suficientes	65
Gráfico 4– Os resultados das avaliações externas demonstram que a escola conseguiu ensinar o que deveria ou o que precisaria ser ensinado	66
Gráfico 5– Os resultados das avaliações externas chegam a tempo para se planejar na escola	66
Gráfico 6– As avaliações externas mostram o que é preciso mudar na escola	67
Gráfico 7– As avaliações em larga escala são uma referência no currículo da escola.....	67
Gráfico 8– Os resultados das avaliações externas refletem o trabalho da gestão escolar	68
Gráfico 9– O gestor realiza discussão com as famílias dos alunos sobre os resultados das avaliações externas	68
Gráfico 10- Percentual de respostas aos Itens tipo Likert de escala invertida	73
Gráfico 11- Percentual de respostas aos Itens tipo Likert - afirmativos.....	75
Gráfico 12– Situações que podem se aplicar ou não ao Projeto Político Pedagógico.....	76
Gráfico 13– Considera os resultados das avaliações externas como fundamentais para o planejamento escolar	77
Gráfico 14– As avaliações em larga escala são utilizadas como referência no currículo da escola	77
Gráfico 15– As avaliações externas ajudam a melhorar o processo de ensino e aprendizagem da escola	78
Gráfico 16– As orientações sobre os resultados das avaliações externas são suficientes	78
Gráfico 17– A direção propõe discussões regulares com toda a equipe da escola sobre os resultados das avaliações externas.....	79
Gráfico 18– Os resultados das avaliações externas demonstram se os professores conseguiram ensinar o que deveria ou precisaria ser ensinado.....	79
Gráfico 19– Os resultados das avaliações externas chegam a tempo para o planejamento na escola	80
Gráfico 20– Os resultados das avaliações externas mostram o que precisa ser realmente mudado na educação.....	80
Gráfico 21– A eficiência das formas que a SEDUC-PA utiliza para fornecer as informações sobre os resultados das avaliações externas	81

Gráfico 22– Realização de discussões com as famílias dos alunos sobre os resultados das avaliações externas	81
Gráfico 23– As avaliações externas evidenciam os problemas de aprendizagem dos estudantes	82
Gráfico 24– Conhecimento sobre a matriz referencial dos exames	82
Gráfico 25– Conhecimento sobre os distratores.....	82
Gráfico 26– Conhecimento das escalas de proficiências das avaliações em larga escala.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Escala tipo Likert com cinco pontos invertida	53
Tabela 2- Itens tipo likert do questionário aplicado aos professores.....	54
Tabela 3- Itens tipo likert do questionário aplicado gestores	54
Tabela 4– Matriculas no Ensino Médio em Santarém, em 2020.....	57
Tabela 5– Resultados do IDEB da Rede Pública Estadual de Santarém (2015 a 2021)	58
Tabela 6– Melhores resultados do IDEB da Rede Pública Estadual de Santarém em 2019	58
Tabela 7- Medidas de consistência interna do instrumento respondido pelos gestores	62
Tabela 8- Medidas de consistência interna por item do questionário aplicado aos gestores....	62
Tabela 9- Medidas de consistência interna do instrumento respondido pelos docentes	71
Tabela 10- Medidas de consistência interna dos itens do instrumento aplicado aos docentes.	72

LISTA DE SIGLAS

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC – Base Nacional Curricular Comum
EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EEM – Escola Estadual de Ensino Médio
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FCC – Fundação Carlos Chagas
FGV – Fundação Getúlio Vargas
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Base
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
PME – Plano Municipal de Educação
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC – Secretaria Estadual de Educação
SOME – Ensino Modular
SOMEI – Ensino Modular Indígena
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI – Teoria da Resposta do Item
URE – Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	24
2.1 Avaliação externa e em larga escala.....	26
2.1.1 As Avaliações Externas em Larga Escala no Brasil e o surgimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB	28
2.1.2 A relação entre o SAEB e o IDEB das escolas	31
2.1.3 A matriz de referência	32
2.1.4 Os descritores e os distratores	33
2.1.5 A escala de proficiência	34
2.2 Avaliação em sala de aula e o SAEB	35
2.3 Funções da avaliação	41
2.4 Avaliação: tipologias e contextos	44
2.5 Os resultados do SAEB e o ensino de matemática	46
3 OS CONTORNOS DA INVESTIGAÇÃO: delimitação do problema de pesquisa	48
3.1 Caracterização da Pesquisa	49
3.2 Interferência da pandemia	50
3.3 Sujeitos da pesquisa	50
3.4 Local da pesquisa	51
3.5 Instrumentos de coleta de dados e a interferência da Pandemia	52
3.6 Metodologia para análise de dados	53
3.7 Aspectos éticos.....	55
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	57
4.1 A rede pública estadual: 5ª Unidade Regional de Educação (URE) /Santarém	57
4.2 O IDEB das escolas estaduais da 5ª URE/Santarém.....	57
4.3 Percepção dos gestores das Escolas Estaduais de Ensino Médio sobre as avaliações externas de larga escala.....	59
4.3.1 Perfil dos gestores das Escolas Estaduais de Ensino Médio	59
4.3.2 Gestores e as Avaliações Externas de Larga Escala	61
4.3.2.1 Consistência interna do questionário aplicado	62
4.3.2.2 Análise da percepção dos gestores sobre as avaliações externas	63
4.4 Percepção dos professores sobre as Avaliações Externas de Larga Escala.....	70
4.4.1 Perfil dos professores	70
4.4.2 Professores e as Avaliações Externas de Larga Escala.....	71

4.4.2.1 Análise de consistência interna questionário respondido pelos docentes	71
4.4.2.2 Percepção dos professores sobre as avaliações externas.....	73
4.5 Conhecimento do Técnico de referência da SEDUC, responsável na 5ª URE sobre as Avaliações Externas de Larga Escala	84
4.6 Síntese dos Resultados	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA	96
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	97
APÊNDICE C – Questionário (diretores).....	98
APÊNDICE D – Questionário (Professores).....	103
APÊNDICE E – Questionário (5ª URE).....	108

INTRODUÇÃO

A avaliação é um instrumento fundamental para se elevar a qualidade do ensino. Por sua riqueza de possibilidades, este instrumento nos permite, enquanto educadores, ter um diagnóstico dos nossos educandos, verificar o conhecimento prévio que trazem consigo, e assim traçar estratégias que possibilitem maior aprendizagem. A postura do professor mediante o processo avaliativo é fundamental para superar os paradigmas conservadores, ainda é comum a avaliação ser utilizada como instrumento de controle de indisciplina, de forma autoritária e com função classificatória. A avaliação adquire sentido quando utilizada como eixo norteador do processo educacional, ao avaliar o professor também se avalia.

A aprendizagem escolar é composta por uma série de etapas, o processo ensino-aprendizagem ocorre através de ações metodológicas que, muito embora sejam distintas entre as práticas adotadas, procuram alcançar os mesmos resultados. Dentre as etapas constantes no processo educacional, a avaliação assume uma importante função, através dela o professor pode verificar se os alunos conseguiram compreender os conteúdos abordados e, a partir dos resultados, detectar o que precisa melhorar em sua própria prática.

O processo de avaliação faz parte do cotidiano e da realidade do ser humano, constituindo-se como uma característica natural deste, que seleciona e faz escolhas constantemente para a tomada de decisões. No processo educacional ela norteia as ações para que se alcance os resultados desejados, assim adquire a função de orientar os processos de aprendizagem. A avaliação apresenta três níveis: aprendizagem, no âmbito da sala de aula; institucional, na esfera escolar; e avaliação em larga escala, abrangendo as redes de ensino. (CARVALHO, 2009)

O presente estudo se refere ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, como política de Estado para o contexto escolar, mais precisamente para as séries finais do ensino médio. Como não há pesquisas sobre a utilização dos resultados dessa avaliação pelas escolas da rede estadual pública localizadas no município de Santarém-Pa, o objetivo geral do trabalho se dá no sentido de verificar se as escolas santarensas fazem uso dos resultados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável por aplicar as provas e fornecer os indicadores de qualidade da educação no Brasil. Pretendemos verificar se esta política educacional de avaliação tem influenciado as atividades pedagógicas na escola.

O interesse pela temática Avaliação deu-se a partir da minha vivência em sala de aula, em 2019 ingressei como professora de matemática na Secretaria Estadual de Educação

do Pará e durante esse período presenciei a preparação para aplicação do SAEB nas escolas em que fui lotada, percebi uma preocupação em alcançar as metas estabelecidas para as unidades de ensino, mas não consegui visualizar se há uma discussão mais específica a partir dos resultados das avaliações anteriores. Visto que o SAEB apresenta um diagnóstico das necessidades específicas dos alunos e permite que as escolas avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes, o resultado da avaliação é um indicativo da qualidade de ensino e pode servir como suporte para que a secretaria de educação e as unidades de ensino tracem estratégias para reduzir as dificuldades de aprendizagem.

A avaliação como parte de uma ação coletiva de formação dos alunos, abrange várias esferas e com vários objetivos, como: avaliação da aprendizagem do aluno em que o professor ocupa o lugar central; avaliação da Instituição como um todo em que o coletivo dos profissionais, conduzidos por um projeto político pedagógico, tem o papel principal; e avaliação do sistema escolar, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, cuja principal responsabilidade é do poder político. Esses três níveis de avaliação devem estar em permanentes trocas para se conseguir a legitimidade técnica e política. (FERNANDES; FREITAS, 2008)

Nesse trabalho apresentamos uma reflexão sobre a importância de a avaliação em sala de aula estar em consonância com as provas submetidas aos estudantes nas avaliações externas, e a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas contemplar o SAEB como referência ao traçar metas e estratégias que viabilizem a melhoria da qualidade de ensino. Para isso, indagamos os sujeitos da pesquisa sobre o conhecimento que possuem sobre as avaliações externas; e a participação dos professores e gestores na construção do PPP das unidades de ensino que participaram da pesquisa.

As avaliações em larga escala configuram-se como um dos principais instrumentos utilizados pelo governo para a implantação e elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino, possibilitando que as escolas alterem suas ações e redirecionem o seu método de trabalho.

A avaliação externa tem sido, massivamente, implementada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o objetivo de possibilitar uma percepção mais ampla da realidade e contribuir para diagnosticar a situação da educação brasileira, visando sua melhoria quantitativa e qualitativa. Por isso é uma avaliação em larga escala. (OLIVEIRA; ROCHA, 2007)

No Brasil, o desenvolvimento de um sistema de avaliação da educação básica é bastante recente, as avaliações externas ou avaliações em larga escala, intensificaram-se a

partir do início dos anos 1990, com a institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Até então as políticas educacionais eram formuladas e implementadas sem qualquer avaliação sistemática, dessa forma não era possível saber se elas produziam os resultados desejados.

Assim, o debate educacional brasileiro, favorecido pelo SAEB tem como característica avaliar a qualidade do ensino a fim de fornecer subsídios para formulação de políticas públicas que decorreriam das aprendizagens dos alunos, com a finalidade de identificar falhas para traçar estratégias capazes de melhorar a qualidade do ensino.

As constantes avaliações do SAEB e a difusão de seus resultados têm se traduzido em pressões sobre a comunidade escolar, afetando o currículo e as práticas docentes (SOUSA, 2003). Ao mesmo tempo, produz indicadores que redirecionam investimentos e ajudam a esfera executiva na implementação de políticas educacionais voltados para a melhoria da qualidade da educação pública (SOUSA, 2005). No município de Santarém (PA) por outro lado, pouco se sabe a respeito das implicações que os índices produzidos pelo SAEB têm sobre as políticas conduzidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e como estas chegam às escolas.

Diante do exposto, a problemática desse trabalho de pesquisa dá-se no contexto de apropriação ou não, por parte de gestores e professores da educação básica, dos conceitos que circunscrevem as avaliações externas e em larga escala. A investigação se desenvolve a partir dos questionamentos: As políticas de avaliação em larga escala têm se concretizado no ambiente escolar? As avaliações de larga escala têm influenciado/modificado a prática/atuação cotidiana dos gestores escolares e professores? Qual o apoio dado pela SEDUC-PA às unidades escolares?

Em face desse cenário, o presente estudo pretende contribuir com a reflexão sobre as possibilidades da utilização dessas avaliações e seus resultados na potencialização da aprendizagem individual dos alunos. É de extrema relevância aprofundar o conhecimento e o debate em relação ao que acontece na escola com a chegada dos resultados e verificar quais ações estão sendo realizadas com base nas avaliações externas.

Este estudo tem por objetivo geral, verificar se a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), no âmbito da 5ª Unidade Regional de Ensino que integram as escolas da cidade de Santarém-PA, fazem uso dos resultados do SAEB, pretende investigar se há apropriação destes resultados. E específicos: Analisar dados referentes ao SAEB, da rede estadual de Santarém, fornecidos pelo site do INEP; verificar se a secretaria estadual de educação realiza alguma política de uso dos resultados dos exames educacionais realizados; analisar

efetivamente como os resultados são utilizados dentro da escola; socializar as informações e contribuir para a definição de um possível plano de apoio da secretaria às ações planejadas pela escola.

Trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa de caráter descritivo e exploratório, utilizando como técnica para a coleta de dados a pesquisa documental e questionários.

Assim, por todo o exposto, esta dissertação se divide em 5 seções organizadas da seguinte forma:

A primeira seção apresenta a problemática na qual se insere esse trabalho, bem como a justificativa para seu desenvolvimento, trazendo elementos e resultados de pesquisa que mostram a necessidade de investigações nessa área.

A temática da avaliação tem se destacado na literatura educacional, especialmente devido às avaliações de larga escala feitas em âmbito nacional. Na segunda seção é apresentado o referencial teórico que dá embasamento a esta pesquisa, no contexto da educação matemática, procuramos suporte teórico em artigos que tematizam a influência que tem os exames que sustentam as avaliações de larga escala para a melhoria do ensino e aprendizagem, e conseqüentemente, a qualificação do sistema educativo nacional.

Nessa seção, busca-se inicialmente compreender o que é a avaliação, em especial a avaliação da aprendizagem, estreitando a discussão à avaliação em educação matemática, que compõe um referencial específico da construção do conhecimento matemático considerando a avaliação como parte integrante desse processo; e o objeto de estudo principal dessa pesquisa, a avaliação externa e em larga escala, que abordará conceitos e pressupostos metodológicos desse tipo de avaliação. Esta seção apresenta ainda um breve panorama histórico da evolução das avaliações em larga escala no Brasil.

A seção três descreve a metodologia e os procedimentos adotados no desenvolvimento dessa pesquisa, descrevemos o campo de pesquisa e os atores envolvidos.

A seção quatro apresentará a análise dos dados, que constitui um importante movimento de articulação entre os resultados obtidos com a coleta de dados e o referencial teórico adotado na pesquisa.

Por fim, na seção cinco são apresentadas as considerações finais dessa pesquisa. Registramos, algumas reflexões que não devem ser entendidas como conclusivas, mas como conhecimentos elaborados a partir das análises que foram feitas no decorrer da pesquisa e que se somarão a outras pesquisas educacionais focadas na mesma questão.

2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

A avaliação é comumente e estritamente compreendida, no ambiente escolar, como sinônimo de provas, atribuição de notas, sinônimo de aprovação ou reprovação. Nesse caso, o processo complexo de aprendizagem é reduzido à simples transmissão e memorização de informações prontas e o educando, visto como um ser paciente e receptivo.

Nesta pesquisa, pretendemos investigar se a avaliação realizada pelo SAEB está influenciando as práticas de aprendizagem nas escolas, para tanto vemos necessidade de contextualizar teoricamente a nossa questão descrevendo a trajetória histórica da avaliação no Brasil, as concepções que fundamentam as suas diferentes modalidades e como a avaliação é utilizada no processo de ensino- aprendizagem.

A visão da avaliação como instrumento de aplicar punições ou premiação, tem origem na forma de colonização a que o Brasil foi submetido. Luckesi (1995, p. 12) assinala que “avaliação como sinônimo de provas e exames”, uma herança de 1599, que os jesuítas trouxeram para o Brasil, observando-se que neste período a aprendizagem confundia-se com a memorização. O professor era considerado o detentor do conhecimento e o transmissor dos conteúdos, cabendo aos alunos obedecer a ele em todas as circunstâncias, como apresenta Freire. Os alunos que não obedeciam às regras impostas ou ainda quando apresentavam baixo rendimento escolar sofriam castigos físicos.

No Brasil, a utilização da avaliação na aprendizagem surgiu com os jesuítas, nos séculos XVI e XVII, através de um documento conhecido como *Ratio Studiorum*, que dava ênfase a memorização, a retórica e a redação, além da leitura dos clássicos e as artes cênicas. Todavia, a avaliação passou a ter uma forma mais estruturada a partir do século XVIII, quando se formaram as primeiras escolas modernas, e os alunos puderam ter maior acesso aos livros, através das bibliotecas. Nesse período, a avaliação atrelava-se à aplicação de exames, relacionando-se especificamente às ideias de notação e controle. (SILVA; LIMA; SANTOS, 2021)

Entre 1808 e 1821 ocorre o chamado Período Joanino em que a família real portuguesa chega ao Brasil acompanhada de, aproximadamente dez mil pessoas, entre súditos e a escolta britânica. E D. João VI, a fim de garantir a segurança e comodidade da corte, empreende várias mudanças no País, entre elas a abertura das Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, Jardim Botânico, Biblioteca Real e, sua iniciativa mais marcante para os habitantes de então, a Imprensa Régia. (CORRÊA, 2012, p. 25)

Todavia, a educação só passa a ter alguma relevância, a partir da declaração da independência do Brasil, quando D. Pedro I outorgou a primeira Constituição Brasileira, que

no artigo 179 instituía a instrução básica gratuita para todos. Nesse período, a escola estava sob influência do positivismo, com uma visão burguesa do mundo e da sociedade, garantindo a dominação dessa classe no Brasil. (CORRÊA, 2012)

A partir de então, a educação, e conseqüentemente, a avaliação passou por mudanças, porém, eram superficiais, visto que o pensamento positivista ainda tinha grande influência na educação nacional, criando a imagem do professor como detentor do conhecimento, e utilizando a avaliação como forma de controle dos alunos. (CORRÊA, 2012)

Alguns dos primeiros estudos da área da avaliação educacional nasceram nos Estados Unidos e priorizavam basicamente medir as aptidões e as capacidades dos alunos; já a partir de 1930 tornaram-se mais abrangentes; preocupavam-se em verificar o desempenho dos discentes. Nesse período, foram introduzidos instrumentos de avaliação até então desconhecidos, como os questionários, as listas de registros (geralmente de comportamentos), os inventários etc. Em 1949, Ralph Tyler publicou seu trabalho intitulado *Basic principles of curriculum and instruction* (princípios básicos de currículo e ensino), no qual apresenta um novo tipo de avaliação, a avaliação por objetivos. (SILVA; KRAICZEK; COSTA, 2021)

A avaliação da aprendizagem, por sua vez, somente começou a ser proposta, compreendida e divulgada a partir de 1930, quando Ralph Tyler cunhou essa expressão para dizer do cuidado necessário que os educadores necessitam ter com a aprendizagem dos seus educandos. Nesse período, ele estava preocupado com o fato de a cada cem crianças que ingressavam na escola, somente trinta eram aprovadas, ou seja, anualmente, permanecia um resíduo de setenta reprovadas, o que, em síntese, supostamente significaria que elas não tinham processado uma aprendizagem satisfatória. (LUCKESI, 2014, p. 27)

As discussões sobre a avaliação da aprendizagem eram esparsas, apesar de haver muitas discussões sobre a educação brasileira, especialmente durante a Segunda República e Estado Novo, em que se questiona a didática tradicional, desencadeando um movimento de reorganização que lançou o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, sendo influenciado pela concepção humana tradicional e humanista moderna. (CORRÊA, 2012)

Somente a partir do final dos anos 1960 e início dos anos 1970 do século XX é que se passou a ver a avaliação da aprendizagem como foco da educação, pois antes somente se falava em exames escolares. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1961 ainda utilizava o termo exames escolares, já a Lei nº 5.692/71, que redefiniu o sistema de ensino do Brasil passou a utilizar a expressão aferição do aproveitamento escolar. Foi somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996, que se passou a utilizar a expressão avaliação da aprendizagem. A partir desta LDB que houve assimilação das novas proposições, mas a prática escolar ainda não conseguia assimilar, visto que até hoje, as escolas públicas e

particulares, continuam a realizar os exames escolares, ao invés de avaliar a aprendizagem do aluno. (LUCKESI, 2014)

Considera-se que a LDB de 1996 como a mais importante lei educacional brasileira, fundamentada nas ações do governo no âmbito educacional, contemplando o processo avaliativo no Art. 24, inciso V, visando verificar o rendimento escolar, segundo os seguintes critérios:

- a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) Possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) Aproveitamento de estudos concluídos;
- e) Obrigatoriedade de estudo de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seu regimento. (BRASIL, LDB, 1996)

Assim, esta Lei define que a avaliação não deve ser classificatória, mas um processo contínuo, em que o aluno tenha a possibilidade de demonstrar seu potencial, acumulando resultados durante o período letivo, e não somente durante os exames escolares.

2.1 Avaliação externa e em larga escala

O Brasil passou a responsabilizar os agentes educacionais pelo desempenho escolar dos alunos, sem, contudo, observar o contexto social, econômico e regional da população brasileira, e tampouco a gestão pública e políticas educacionais que regem a educação brasileira. (GUIMARÃES, 2016)

Na busca pela melhoria do ensino foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), prevendo que seja estabelecidas políticas de estímulo às escolas para melhorar o desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, valorizando o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar. (KELLAGHAN; GREANEY; MURRAY, 2011)

Em prol dessa melhoria, o Governo estabeleceu a necessidade de se fazer avaliações em larga escala. Esse debate iniciou em 1980, no Ministério da Educação, em que se discutia o acesso à escola e a qualidade de ensino que era oferecido aos brasileiros. Todavia, desde 1930 já eram realizadas avaliações pedagógicas e psicopedagógicas nas escolas. Sendo que em 1950 foram realizados levantamentos quantitativos acerca da realidade

escolar no Brasil, mapeando a administração das redes de escolas, buscando informações sobre a situação e funcionamento desses estabelecimentos de ensino, através dos índices de aprovação, repetência, matrícula e evasão. (PASINI, 2016)

Neste contexto, a avaliação educacional de larga escala pode ser caracterizada como uma avaliação para medir o nível de aprendizagem dos estudantes, oferecendo resultados que são utilizados para conferir a credibilidade e legalidade da educação no Brasil, tendo por base as medidas políticas promovidas para a melhoria da educação. (SOUSA; FERREIRA, 2019)

Para alcançar o que se tem atualmente em avaliação em larga escala, o Brasil passou por três gerações da trajetória desse tipo de avaliação. Na primeira geração, visava diagnosticar a qualidade da educação. E a segunda e terceira, pretenderam a articulação dos resultados das avaliações às políticas públicas, atribuindo consequências simbólicas ou materiais para gestores, professores e alunos. (SOUSA; FERREIRA, 2019)

Em outros termos, a avaliação de larga escala oferece possibilidades de traçar uma política educacional consequente e efetiva, seja em nível federal, estadual ou municipal, embora muitas vezes os governos não interpretem essas possibilidades na direção esperada e não atuem considerando as necessidades apontadas. Muitas vezes, a interpretação das necessidades centra-se nas faltas observadas, sem uma análise do contexto e de outros fatores históricos que produziram tais faltas ou dificuldades. Analisar os dados de uma avaliação exige mais do que identificar o que está descrito, supõe compreender os resultados no contexto em que eles são produzidos. (SOUSA; FERREIRA, 2019, p. 16)

Tendo em vista o alcance e impacto dos resultados das avaliações de larga escala, se tornaram um importante fator de influência nos processos de ensino e aprendizagem, traduzidos em políticas públicas educacionais mais abrangentes, podendo refletir o tipo de aprendizagem que está sendo ofertada no Brasil, e que se deve esperar da educação nacional. (PASINI, 2019)

Assim, a avaliação de larga escala foi desenvolvida no Brasil, apresentando versões e possibilidades em busca de uma educação de qualidade, realizando-se em níveis federal, estaduais e municipais, contribuindo para a criação de novas políticas públicas para a educação brasileira.

2.1.1 As Avaliações Externas em Larga Escala no Brasil e o surgimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB

No ano de 1980 ocorreu as primeiras experiências para avaliação do rendimento escolar em larga escala no Brasil, através do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural no Nordeste brasileiro. (SILVA; LIMA; SANTOS, 2021)

Foi este programa que serviu de base para coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos para acompanhamento do rendimento escolar em escolas rurais, tendo professores e alunos de 2ª e 4ª séries e suas famílias como respondentes. Os objetivos dessas avaliações era ampliar o acesso à escola da população em idade escolar, ampliar a eficiência dos processos de escolarização; e melhorar a qualidade da educação, observando a melhoria do rendimento escolar dos alunos que estavam inclusos no programa. (CIASCA; SILVA; ARAÚJO, 2017)

Esses objetivos vinculam-se aos discursos sobre a democratização do acesso à educação no Brasil, visto no âmbito dos movimentos sociais dos anos de 1970 e 1980, materializando-se com a promulgação da Constituição Nacional de 1988 e firmado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. (CIASCA; SILVA; ARAÚJO, 2017, p. 26)

Assim, a educação se tornou um direito de todos, devendo ao Estado e a família providenciar que o aluno esteja em sala de aula, considerando-se o ensino escolar como agente instigador da aquisição de conhecimentos essenciais para exercer a cidadania, e se qualificar para o mercado de trabalho. (FIGUEIREDO; LEITE; FERNANDES, 2018)

Com as garantias constitucionais para a educação, fortalecida pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN/1996, transformou-se o processo de tratamento dos processos educativos obtidos pelas avaliações em larga escala, com intuito de melhorar a qualidade educacional, através da promoção e reestruturação das políticas públicas. (GUIMARÃES, 2016)

Dentre tantas experiências em avaliação em larga escala realizadas desde o Edurural, o Ministério da Educação, juntamente com diversas instituições de pesquisa educacional, implementou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 1990, o qual contou com uma amostra do rendimento escolar de estudantes de instituições públicas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª (2º, 4º, 6º e 8º anos atualmente) séries do ensino fundamental. (CIASCA; SILVA; ARAÚJO, 2017, p. 27)

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB foi criado pelo Ministério da Educação, em conjunto com as Secretarias Estaduais de Educação com o intuito de realizar uma amostragem, abrangendo os finais de cada ciclo, 5º ano do ensino fundamental, 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. As primeiras avaliações foram realizadas com

provas objetivas no modelo clássico, porém, a partir de 1995 adotou-se a Teoria da Resposta ao Item (TRI), que é acompanhada por técnicos da Fundação Getúlio Vargas (FGV), visando obter parâmetros de comparabilidade em escala. (FONTANA, 2016)

O SAEB consiste em um levantamento educacional, realizado bianualmente, numa amostra probabilística de alunos de escolas públicas e particulares, urbanas e rurais, de todos os entes federados e do Distrito Federal. Inicialmente, sob responsabilidade do Ministério da Educação e Desporto (MEC), e a partir de 1992, a aplicação da avaliação ficou por conta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Avalia os alunos de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, por meio de testes padronizados de Matemática, com foco na resolução de problemas, e Língua Portuguesa, com foco em leitura. (KLEIN, 2011, p. 121).

Embora o SAEB tenha sido oficializado através de legislação específica em 1994, desde a Constituição Federal de 1988 já havia um discurso sobre o processo de avaliação educacional, como se pode observar nos artigos 206, que discorre sobre garantia de padrão de qualidade; artigo 209 que destaca a avaliação de qualidade ofertado pelo poder público nas instituições privadas; e artigo 214 que discorre sobre o Plano Nacional de Educação, indicando como um resultados pretendidos é a melhoria da qualidade do ensino. (SILVA JÚNIOR, 2016)

Em 1990 e 1993, o SAEB foi organizado pelos representantes do MEC, com a perspectiva inclusiva e participativa, com envolvimento de professores e especialistas das secretarias estaduais de educação, que se incumbiram de definir a sequência curricular e os programas mínimos de referência para construir os itens de provas, elaborando os instrumentos de medida e da validação dos conteúdos, além da correção e aplicação das provas, sendo orientados pela Fundação Carlos Chagas (FCC). (SILVA JÚNIOR, 2016)

Todavia, em 1992 o SAEB passa a gerido pela Secretaria de Educação Básica do MEC, tendo por responsável o título Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, sem, contudo, haver alterações na perspectiva que era adotada anteriormente. Em 1993, no segundo ciclo do SAEB, o INEP solicitou auxílio de especialistas de diversas universidades brasileiras, especialmente federais, das áreas de gestão escolar, docência e currículo para ajudar elaborar as avaliações. (SILVA JÚNIOR, 2016)

Um dos problemas apontados pela Bonamimo (2002, nesses dois primeiros ciclos do SAEB, é em relação aos instrumentos contextuais de avaliação, pois não havia um questionário sobre nível socioeconômico dos alunos, o que impediu uma análise que relacionasse essa variável ao desempenho nas provas. Ainda segundo a autora, havia uma grande ênfase às condições intraescolares, como gestão, planejamento, estrutura, materiais didáticos, formação do professor, etc, e nenhuma às condições extraescolares. (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 100)

Em 1995 e 1997 ocorrem o terceiro e quarto ciclos de avaliações do SAEB, já no

governo Fernando Henrique Cardoso, apresentando características distintas daquelas que foram propostas pela Comissão Especial em 1994, visto que a partir de 1995, esse sistema de avaliação passou a receber financiamento do Banco Mundial, influenciando no desenho institucional e operacional, viabilizando decisões alinhadas com a visão dos técnicos desta agência internacional, que era favorável a terceirização. A partir de então, o MEC passa a assumir apenas as funções de definição e controle dos objetivos gerais do SAEB, delegando a instituições de caráter privado sem fins lucrativos, a execução das atividades avaliativas. (SILVA JÚNIOR, 2016)

Todavia, no decorrer dos anos, se fez necessário várias mudanças no SAEB, especialmente em 2005, em que foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, compondo-se em duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como “Prova Brasil”. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), também passou a compor o referido sistema. (CIASCA; SILVA; ARAÚJO, 2017)

A ANRESC ou Prova Brasil é aplicada para alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, da rede pública e urbana de ensino, com turmas contendo no mínimo 20 anos, ofertando resultados mais explícitos a partir de 2005, visto que passou a detalhar os resultados não somente dos entes federados, estados e municípios, mas por unidade escolar. É considerado um avanço devido a amplitude, visto que é possível traçar um perfil das unidades escolares nas séries avaliadas. Esses resultados são publicados pelo INEP/SAEB, compondo um panorama nacional da educação brasileira. Através destes dados efetiva-se a intermediação de vários documentos, que são destinados a elaborar políticas públicas e seus desdobramentos, além de relatórios simplificados para professores e diretores das instituições escolares, servindo para interpretar os resultados nacionais, regionais e locais da educação nacional. (PASINI, 2016)

Assim, pode-se perceber que através da utilização das avaliações de larga escala é possível analisar o que vai bem e o que precisa melhorar na educação, buscando metodologias e alternativas para que o Estado possa identificar onde e de que forma deve atuar em prol da educação nacional. (SOUSA; FERREIRA, 2019)

2.1.2 A relação entre o SAEB e o IDEB das escolas

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB objetiva diagnosticar a educação básica do Brasil, contribuindo para a melhoria de sua qualidade, além de oferecer subsídios concretos para formular, reformular e monitorar as políticas públicas dessa modalidade de ensino. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB é utilizado como medida de qualidade de cada escola pública e de cada rede de ensino, tendo como foco os resultados da Prova Brasil e o fluxo escolar, através do cálculo das taxas de aprovação, reprovação e evasão. (MELLO; BERTAGNA, 2020)

Observa-se que estes dois sistemas visam avaliar a educação básica nacional, enfocando notas e porcentagens referente aos alunos e escolas. o SAEB é uma política pública vivida e arraigada pelos investimentos do setor público em prol da continuidade de planejamentos educacionais em larga escala e, conseqüentemente, direcionadas aos micros campos municipais de educação. (SANTOS; GUIMARÃES, 2017)

[...] o sistema de avaliação da educação básica tem servido para ampliar o diagnóstico sobre a realidade da educação e com as informações e conhecimentos produzidos através dos dados adquiridos, prover os administradores de diferentes redes na formulação de políticas públicas em diversas áreas. Contudo, não se pode dizer o mesmo em relação ao provimento de gestores, professores, estudantes e outros sujeitos da educação, com informações relativas ao diagnóstico da sua escola, em particular (SOARES, 2013, p. 153)

Todavia, apesar do SAEB estar contribuindo para a implementação de políticas públicas, ainda existe uma lacuna quanto ao que se refere à atuação dos agentes educacionais sobre seus resultados, visto que a divulgação dos resultados não tem alcançado as instituições que existem nos lugares mais distantes do Brasil, especialmente em regiões que tem um contexto social completamente diferente das grandes cidades do Sudeste. (SILVA; LIMA; SANTOS, 2021)

Com base nesse contexto social é que surgiu o IDEB.

O IDEB foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele abarca o enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep mediante resultados sintéticos que possibilitam traçar metas de qualidade educacional. (CIASCA; SILVA; ARAÚJO, 2017, p. 56)

Esse índice é calculado através dos dados sobre aprovação escolar, que são recolhidos através do Censo Escolar e médias de desempenho do SAEB e a Prova Brasil. Através desse índice há uma ampliação das possibilidades de mobilizar a sociedade em favor da educação, visto que pode ser comparável nacionalmente, expressando em valores os

resultados mais importantes da educação, que são a aprendizagem e o fluxo de alunos. (FREITAS et al., 2017)

Para os municípios de pequeno porte, os dados do IDEB possibilitaram o desenvolvimento de diversas ações e parcerias que visam minimizar, e até extinguir a evasão escolar. Através dessas políticas na educação, houve avanços referente ao diagnóstico e conhecimento das condições de atendimento que cada escola pode oferecer aos cidadãos brasileiros, permitindo que haja uma comparação entre elas. Estas comparações, todavia, não consideram as desigualdades sociais existente dentro de uma mesma rede de ensino. Realizar comparações de eficácia, eficiência e produtividade devem propiciar a incorporação de políticas públicas, ou ao menos, de responsabilizar algumas instituições escolar, através de pagamento de bônus para que as metas estabelecidas pelas secretarias municipais e estaduais sejam atingidas. (PASINI, 2016)

Todavia, ao analisar esses dois casos, IDEB e SAEB, percebe-se que existe um grau de superficialidade dispersado pelos resultados das avaliações nacionais entre as escolas, o que acaba corroborando, de certa forma, para uma competitividade desigual entre os diversos contextos educacionais implicados por diversos outros aspectos sociais, culturais, políticos etc., contribuindo para que se crie um senso comum na sociedade brasileira de que o resultado do SAEB ou do IDEB é visto como instrumento de medição e classificação de escolas, e também dos profissionais da educação. (SOUZA, 2011)

2.1.3 A matriz de referência

A matriz de referência é um documento do Ministério da Educação – MEC, levando em conta os eixos cognitivos, que sejam comuns a todas áreas de conhecimento, além das competências que demonstram as variadas habilidades do aluno, e também os objetos de conhecimentos específicos de cada área, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. A construção da matriz de referência está a cargo dos entes externos aos indivíduos que serão avaliados. (CIASCA; SILVA; ARAÚJO, 2017)

A Matriz de Referências do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), são compreendidas como diferentes competências cognitivas que possibilitam ao sujeito na compreensão e na resolução de problemas em determinadas situações, conceitos e fenômenos. Desse modo, compreende-se que essas competências atuam como um mecanismo de apoio e direcionamento, para auxiliar no desenvolvimento de habilidades para a resolução de problemas. Sendo assim, as habilidades são as estratégias ou medidas práticas que podem ser desenvolvidas, a partir das competências adquiridas através do conhecimento. (LIMA; VASCONCELOS, 2021, p. 03)

Essa matriz corresponde ao referencial curricular que se avalia em cada disciplina e ano, visando a transparência e legitimidade do processo avaliativo, que irá informar as competências e habilidades desejáveis que o aluno deve alcançar em cada ano letivo. São apresentados em tópicos ou temas, seguido de indicadores que se denomina descritores, fazendo uma associação entre os conteúdos e operações mentais que serão desenvolvidos pelos alunos, indicando suas habilidades gerais, que também são utilizadas como referência para a elaboração da Prova Brasil. (BRASIL, 2011)

Todavia, a matriz de referência não contempla todo o currículo, visto que é feito um recorte baseado no que é possível aferir através de sistema avaliativo, tendo como objetivo acompanhar o desempenho gradual dos alunos em relação aos conteúdos e técnicas que são utilizadas para construir o conhecimento.

Em matemática, utiliza-se a matriz de referência do SAEB como sugestão de habilidades e competências que devem ser analisadas em cada ano escolar, norteando a elaboração das questões desse sistema de avaliação. Também deve servir de base para preparar escalas de proficiência, especificando o que os estudantes apresentam capacidade de desempenhar na avaliação do SAEB. (SANTOS, 2020)

Os quatro temas das matrizes de referência de Matemática do SAEB são espaço e forma (na área da Geometria); grandezas e medidas (na área da Aritmética, da Álgebra, Geometria e de outras áreas); números e operações/ álgebra e funções (na área da Aritmética e da Álgebra) e tratamento de informação (dados estatísticos, Probabilidade e Combinatória). Esses temas estão de acordo com os blocos de conteúdos definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.50).

Observa-se que a matriz de referência de matemática estabelece os temas de conteúdos matemáticos que devem ser desenvolvidos em cada etapa de ensino. O foco da matemática é a resolução de problemas, objetivando avaliar se o aluno domina os padrões e as técnicas escolares, levando-os a associar aos problemas do cotidiano. (ROCHA, 2019).

2.1.4 Os descritores e os distratores

O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno que traduzem certas competências e habilidades, indicando habilidades gerais que esperam dos alunos, constituindo a referência para seleção dos itens, devendo compor uma prova de avaliação. (BRASIL, 2011)

A matriz de referência apresenta 37 descritores/habilidades que servem para desenvolver metodologias pedagógicas que auxiliam o desenvolvimento das habilidades, sendo posicionadas cada sub-descritor de acordo com a escala de proficiência do SAEB. Os

descritores expõem os conhecimentos que são significativos e devem ser desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem, traduzindo ações e operações mentais das habilidades e competências que devem ser adquiridas e realizadas pelos alunos, em cada etapa de ensino, sendo selecionados de maneira que poderão ser avaliados por meio de itens de múltipla escolha. (ROCHA, 2019)

Os distratores são as respostas erradas, isto é, são respostas que parecem estar corretas, apresentando semelhanças, mas que não estão contempladas no gabarito. Os distratores devem ser cuidadosamente analisadas, visto que o distrator plausível deve ser harmônico ao item anunciado, devendo ser uma possível resposta para os alunos que não sabem ou ainda não desenvolveram a habilidade requerida. (FONTANA, 2016)

Os distratores não devem fugir do tema proposto, nem apresentar afirmações completamente contrárias ao tema que está sendo analisado. O distrator plausível deve dar uma possibilidade ao estudante que não conhece a resposta correta, escolher uma resposta mais parecida com a real. O distrator deve estar ligado a um nível de desenvolvimento apropriada da aprendizagem, possibilitando uma possível linha de raciocínio que o aluno com baixo desempenho pode escolhê-lo por resposta. Um item elaborado para esse fim deve permitir identificar, durante a análise dos resultados, os erros com mais regularidade nos diversos níveis de proficiência dos alunos, fornecendo indicações do seu processo cognitivo. (ROCHA, 2019)

2.1.5 A escala de proficiência

Com a criação das matrizes de referência em 1997, surgiu também a escala de proficiência do SAEB, permitindo comparar os resultados obtidos em 1995 do SAEB, e também realizar o mesmo nas edições seguintes. (SANTOS, 2020)

A escala de proficiência é utilizada em todas as avaliações de larga escala, nacionais e estaduais, medindo a proficiência dos alunos, sendo estimada por meio da Teoria da Resposta por Item na modelagem matemática de três parâmetros, discriminação, dificuldade e acerto ao acaso. A escala adotada pelo SAEB, produzida com base nas matrizes de 2001, vão de 0 a 500 pontos, com média 250 e desvio-padrão 50 para todas as etapas, exceto para o 2º ano do ensino fundamental, que possui uma escala própria. (ROCHA, 2019)

A escala de proficiência de Matemática do Saeb do 5º ano do Ensino Fundamental começa no nível 0 (desempenho menor que 125), depois a cada nível vai aumentando 25 pontos até chegar no nível 10 (desempenho maior ou igual a 350).

Em cada nível são acrescentadas competências e habilidades em Matemática, consideram os temas da Matriz de referência do SAEB. (SANTOS, 2020, p. 10)

A ordem dos itens por nível deve estar em consonância com os temas, e não com a complexidade da habilidade. O intervalo de cada nível deve incluir o primeiro ponto, e excluir o último ponto. Além disso, na escala atual existem níveis que não estão contemplando todos os quatro temas das matrizes de referência em matemática, e o INEP relata que isso ocorre devido não existirem itens âncora que contemplem esse nível. (SANTOS, 2020)

2.2 Avaliação em sala de aula e o SAEB

Vimos que o SAEB permite que as escolas e as redes de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. Através do resultado da avaliação é possível elaborar estratégias que visem a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Diante do que se propõem, é necessário que haja uma articulação entre a avaliação em sala de aula e o SAEB, a avaliação interna deve dialogar com a avaliação externa, no âmbito de cada escola e da sala de aula, o direcionamento pedagógico deve estar alinhado aos resultados dessas avaliações. Todos os diagnósticos de aprendizagem precisam ser compreendidos para a melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem, na medida em que os sujeitos escolares reconhecem os dados e deles fazem uso para a tomada de decisões.

As concepções de aprendizagem que comumente subsidiam as práticas pedagógicas que culminam na determinação do modelo de avaliação transitam das teorias mais tradicionais de origem positivista, as mais atuais construtivistas, de origem naturalista e crítica. Assim, as práticas avaliativas adotadas no processo de avaliação relacionadas à aprendizagem educacional dependem prioritariamente da abordagem teórico-metodológica escolhida.

Dessa forma, o conceito de avaliação só pode ser compreendido a partir da matriz teórico-metodológica que a sustenta. Para Cappeletti (2002, p.32) a avaliação é

[...] uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos as diferentes representações dos envolvidos, e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção de estudo, reflexões, releitura, gerando ações, um movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social.

Observa-se que a avaliação não é a finalidade do processo educativo, mas um meio de constatar, analisar, refletir sobre as práticas, uma investigação à saber se o objetivo

foi alcançado. Complementa que a avaliação é o encontro entre o avaliador e seus pares, é uma prática educativa ética (CAPPELETTI, 2010).

Corroborando com essa ideia, para Fernandes (2009) a avaliação é um instrumento de verificação do ensino e da aprendizagem e, quando é utilizada com o objetivo de avaliar para as aprendizagens, oportuniza a promoção de intervenções que facilitam a construção do conhecimento.

Segundo os PCN's, os critérios de avaliação devem explicitar os conteúdos fundamentais de aprendizagem. Assim, a proposta implica e exige um processo de avaliação contínua e diversificada em que todos os envolvidos sejam responsáveis. (BRASIL, 2001)

Devem ser avaliados comportamentos, atitudes, sentimentos, habilidades, potencialidades e conhecimento intelectual desenvolvido a partir dos informantes, observações e participações em sala de aula.

Os pressupostos acima abrem oportunidades e alternativas para que se possa inserir na escola um referencial de avaliação do ensino-aprendizagem voltada a atender os anseios e necessidades dos trabalhos com avaliação, priorizando o aproveitamento com sucesso dos resultados do processo, considerando as interrogações: para que avaliar? O que avaliar? E quando avaliar? O que aluno deve aprender? Quais as suas dificuldades? Quais as intervenções necessárias? (ANTONIO JR., 2015)

Neste sentido, a avaliação está longe de ser um fim em si mesmo. Constitui-se num meio que favorece a obtenção de informações úteis a respeito seja dos avanços feitos pelos alunos, seja sobre as necessidades de possíveis correções da prática pedagógica. Deve superar o autoritarismo e comprometer-se com o desenvolvimento da autonomia do educando.

Assim, assegura-se com mais coerência o papel do professor com o trabalho em relação à avaliação, com uma visão de que esta possa contribuir para fazer o aluno cada vez mais autor de sua aprendizagem, e também tornando possível um acompanhamento dos conteúdos de ensino e critérios a serem avaliados fundamentados nos objetivos atingidos e estratégias de instrumentos a serem utilizados pela escola. (SANT'ANNA, 2014)

O ato de avaliar, portanto, exigido em todos os momentos da vida diária dos indivíduos e feito a partir de juízos provisórios, opiniões. Esses posicionamentos são definidos pelas pessoas com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. (SAUL, 2010, p. 25).

Relacionando as ideias expressas pela autora acima citada e pelo ponto de vista dos sujeitos da pesquisa em relação à avaliação da aprendizagem, convém dizer que, tanto o professor como aluno possuem uma visão limitada do processo de avaliação, pois se percebe que a prática contextualizada é desassociada com a prática vivenciado no dia-a-dia no

contexto escolar. (VASCONCELLOS, 2014)

É importante também que os alunos conheçam os critérios de correção das avaliações, os valores atribuídos a cada questão, quais competências e habilidades se espera que apresentem em cada problema proposto. Assim, o professor deve estar comprometido em pensar na avaliação como meio de verificação da aprendizagem, planejar esta atividade de acordo com os objetivos traçados a cada etapa de ensino.

Assim sendo, a avaliação deixa de ser uma ação por ação e sim uma ação que contribuirá para melhorar os conhecimentos e aprendizagem dos alunos na vida escolar.

A avaliação na educação é uma constante na vida de professores e alunos, visto que estes são de desenvolvimentos do processo ensino-aprendizagem. No entanto, estes não se constituem peças isoladas para o processo educacional. (SAUL, 2003)

A própria instituição deve contribuir para que a educação transcorra o mais natural possível para o aluno, fazendo com que este seja estimulado através dos conhecimentos que traz consigo, sua cultura, sua vivência social e de todo seu conhecimento empírico. Portanto, a avaliação escolar se apresenta na educação como instrumento de trabalho do educador para que este possa acompanhar a aprendizagem dos educandos e melhorar sua prática com o intuito de formar cidadãos críticos perante a sociedade. (ANTONIO JR., 2015)

A avaliação escolar na ótica tradicional sempre considerou o educando como um ser passivo à transformação, sendo que o educador e educando visavam apenas uma nota de excelente para uma aprovação sem qualidade.

Quando professor e aluno perdem o medo, o primeiro de ser questionado e não saber. Responder, ou seja, explicar. O segundo, o medo de errar. Se ambos aprendem a questionar e ser questionados, tornam-se sujeitos do processo. (FREIRE, 2002, p. 114).

Além disso, os PCN's enfocam também estes estágios de avaliação acima citados. No entanto, não valorizam tão firmemente a avaliação contínua do processo educativo; dá maior importância ao estágio inicial e final da avaliação. Portanto, pode-se observar que os alunos jovens e adultos encontram na escola, uma segunda chance para superar o tempo perdido considerados por eles, pois assim como são avaliados se auto-avaliam para que haja progresso na sua aprendizagem. Os PCN's explicitam sobre a temática.

É importante ter claro que a avaliação inicial não implica a instauração de um longo período de diagnóstico, que acabe por se destacar do processo de aprendizagem que está no curso, no qual o professor não avança em suas propostas, perdendo o escasso e precioso tempo escolar de que dispõe. (BRASIL, 1999, p. 82).

Assim, para os PCN's (BRASIL, 1999), a avaliação é um elemento integrador

entre a aprendizagem e ensino. E para o professor é um conjunto de ações e intervenções pedagógicas; para que o aluno possa também tomar consciência de seus avanços e dificuldades no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Esteban (2001), é preciso olhar a avaliação dentro do contexto escolar:

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a prova e a notas; os alunos passam a estudar 'para se dar bem nas provas' e para isso tem de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor [...]. Na escola, o valor maior são as provas, os bem sucedidos são aqueles capazes de melhor repetir o que diz o professor, enquanto os que ousam divergir são considerados 'alunos-problemas' e recebem as piores notas. (ESTEBAN, 2001, p. 41)

Enquanto a ação, a avaliação se realiza para analisar os resultados obtidos e posteriormente replanejar os aspectos que não foram bem executados, e procurar obter os resultados não alcançados. Por outro lado, a avaliação apontará as falhas inexistentes e indicará o caminho a seguir. Sem ela não se teria segurança de que o trabalho estava sendo executado adequadamente e de que os objetivos estabelecidos seriam realmente convenientes e estariam sendo atingidos. (VASCONCELLOS, 2014). Neste sentido a avaliação é indispensável no processo ensino-aprendizagem, pois ela é utilizada para identificar, investigar, analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador e do sistema. Acrescenta-se:

Que a necessidade de constante de se discutir a avaliação pode estar indicando a compreensão, ainda que muitas vezes difusa de que a classificação é insuficiente e tal insuficiência está em ter o silenciamento como um fio que tece a relação entre 'avaliar', 'corrigir' e 'selecionar'. (ESTEBAN, 2001, p. 52)

A avaliação no contexto escolar, na maioria das vezes, fundamenta-se apenas no processo ensino-aprendizagem, na classificação das respostas do educando, a partir de um padrão de diferenciação de erros e acertos. Nesse sentido, o professor assume uma postura contraditória aos paradigmas impostos pela educação e avalia o comportamento, hábitos e atitudes dos alunos através dos erros como resultado de desconhecimento que revela o não saber.

Portanto, faz-se necessário destacar que o processo avaliativo deve estar inteiramente voltado para o aperfeiçoamento do desempenho global e qualitativo do aluno, levando em conta não somente o conteúdo, mas também as habilidades que eles desenvolvem. A ação de avaliar deve estar centrada nos erros e acertos dos educandos, pois sabe-se que erros fazem parte da aquisição do conhecimento. É importante considerar os erros como oportunidade de aprendizagem, proporcionando ao aluno condições de perguntar o que erraram e porque erraram.

É importante observar também que a avaliação é um processo cheio de

obstáculos, os quais devem ser superados no dia-a-dia, visando o desenvolvimento do educando.

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorrem para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimento, o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas necessidades para que a superação sempre transitória do não-saber possa ocorrer. (ESTEBAN, 2001, p. 53)

Dessa forma, o professor deve dispor de tempo para organizar e registrar a trajetória do aluno. Para isso, deve-se elaborar estratégias e instrumentos adequados e, de maneira individualizada. Porém sabe-se que tal procedimento é viabilizado com o rendimento dos alunos, porque às vezes os professores não dispõem das condições mínimas para realizar seu trabalho.

O processo educativo na qualidade de avaliar o aluno requer que o professor pense e reflita bastante na forma de como esta atividade será repassada ao educando e como vai ser aceita por ele.

Repensar uma avaliação no momento de sua elaboração é um ato não muito comum pelo professor, porque de uma forma ou de outra, o aluno já espera ser avaliado e não tem o conhecimento da sensibilidade do professor a respeito da sua situação ou dificuldade antes de aplicá-lo. Sabe-se que avaliação ainda é a melhor maneira que o professor acha para diagnosticar seu aluno e conhecer seus entendimentos. (CIASCA; LIMA; ARAÚJO, 2017)

É preciso selecionar situações que oportunizam ao aluno demonstrar sua capacidade intelectual. Neste contexto, “a avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno ambos caminhando na mesma direção em busca dos mesmos objetivos”. (SANT’ANNA, 2014, p. 23)

Avaliar o aluno diariamente é um processo contínuo no contexto escolar. A avaliação escolar é um método que envolve diretamente professor e aluno, os dois interagem socialmente e se auto-avaliam, mesmo sabendo que o ato avaliativo pode provocar medo e insegurança ou satisfação nos educandos.

A avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do educando, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou seja este teórico ou prático. Avaliar é conscientizar a ação educativa. (SANT’ANNA, 2014, p. 31-2)

Deste modo, entende-se que alguns professores deixam seus alunos a vontade para resolverem os testes avaliativos, já outros não.

Comenta-se que isso ocorre com a experiência do professor e a certeza de que o

conteúdo foi bem repassado e entendido pelos alunos, contando também com o conhecimento da turma e regras mantidas pelo professor na sala de aula.

Com isso, faz-se necessário que o professor se utilize diversos métodos para que os alunos alcancem os objetivos esperados, não podendo esquecer que as pessoas são diferentes, agem, sentem e aprendem de forma particular.

Com a efetiva influência da economia sobre o sistema educacional, a avaliação passa a ter forte relação com a regulação e a prática de mercado, sendo assim, impostos à educação a exigência de maior regulação e a utilização desta enquanto mecanismo de mensuração da eficácia e da prestação de contas. Em virtude disso, ganhou muita força nos processos do Estado Avaliador, como “*accountability*”, isto é, passa a ter a obrigação de estar provando que os resultados obtidos e mensurados correspondem a certos padrões externamente convencionados. (SILVA; LIMA; SANTOS, 2021)

Neste contexto, observa-se que:

A avaliação educativa não pode se confundir com a prestação de contas, com a mensuração e muito menos com o mero controle. Sua intencionalidade é radicalmente distinta da simples regulação. [...] e até mesmo em determinados âmbitos acadêmicos se dá o equívoco, carregado de pesadas consequências, de identificar-se avaliação com medida de controle (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 39).

Nesse sentido, a avaliação é o instrumento mais utilizado por governos para modelar o sistema e assim, a avaliação vem perdendo em princípio a sua função educativa. Ela passa a ter a função de responsabilidade do Estado enquanto diagnóstico e controle da qualidade da educação, financiamento e repactuação de metas e estratégias que irão refletir no Plano Nacional de Educação (PNE) e nos Planos Municipais de Educação (PME). (CIASCA; SILVA; ARAÚJO, 2017)

Ampliando nosso olhar, poderemos inserir a avaliação no sistema das políticas públicas. Não é preciso muito esforço para notar que a avaliação teve uma interface muito grande com tais políticas desenvolvidas na última década no país. Os anos 90 foram marcados pela apropriação das ferramentas avaliativas por parte das políticas públicas liberais, o que gerou, na outra ponta, certa recusa a tais ferramentas e à própria avaliação. (FREITAS et al., 2017, p. 10)

Assim, a avaliação educacional tende a expressar as relações de poder atuantes em sala de aula e na escola, vista como uma categoria que modula o acesso ao conteúdo, e interfere no método de ensino que os alunos escolhem para aprender. Neste contexto, os professores deveriam ser mais sensíveis para observar as repercussões da avaliação em seu trabalho pedagógico, utilizando-a como estímulo para realizar outras ações avaliativas. (FREITAS et al. 2017)

Sumariamente, a avaliação externa verifica o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a qualidade da educação ministrada, dispondo dados para embasar Políticas Públicas Educacionais voltadas para a melhoria do ensino. É algo macro, tendo em vista que envolve os sistemas de ensino no fomento de diretrizes para a educação nacional ou estadual. Para tanto, se vale de escalas de proficiência nas quais seus intervalos mostram a aquisição de competências no componente curricular avaliado.

As competências se referem à uma matriz de referência que não pode ser confundida com propostas curriculares, estratégias de ensino ou diretrizes pedagógicas (INEP/MEC, 2019).

A avaliação deve ocupar um lugar importante no projeto educacional, incluindo toda equipe pedagógica nesse processo, sem esquecer que o aluno é o principal sujeito da avaliação no processo ensino-aprendizagem, todavia, não é o único a ser avaliado, conforme defende os PCNs:

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e retomada de aspectos que devem ser vistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de grupo. Para o aluno, é o instrumento da tomada de consciência de suas conquistas. Dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio. (BRASIL, 2001, p. 81)

Ao lado de novas formas de gestão e organização, de novas maneiras de conduzir o ensino e a aprendizagem, muitas escolas vêm repensando sobre a prática do avaliar. Observando que a avaliação pode ser um instrumento para ajudar o aluno a aprender, quando a mesma está centrada nas atividades diárias da sala de aula. (CERVI, 2013)

2.3 Funções da avaliação

A avaliação tem como função, a classificação dos alunos, estabelecendo níveis para seu aprendizado, ao final de um semestre ou ano letivo. Esta avaliação pretende avaliar os objetivos alcançados ao longo e ao final de um curso e pode ser aplicada de forma individual ou grupal, buscando uma consciência coletiva da real aprendizagem; caso isso não ocorra ou aconteça em percentual mínimo na turma, é função do educador a retomada no novo planejamento, pois ficou constatado que a aprendizagem não foi alcançada. Sobre isto, o autor relata: “Entendemos a avaliação como juiz de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista tomada de decisões”. (LUCKESI, 2014, p. 42)

A escola, especialmente a pública, estabeleceu três funções para a avaliação, sendo elas, a classificatória ou somativa, interpretativa ou diagnóstica, e a controladora ou formativa.

A função classificatória ou avaliação somativa segue alguns padrões para a sua realização. Ela mede e interpreta os resultados obtidos, aponta os fatores que possam prejudicar a eficiência do produto desejado, enfim, dá também oportunidade ao educador de melhorar o que lhe foi negativamente obtido no processo ensino-aprendizagem. (LUCKESI, 2014)

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. (LUCKESI, 2014, p. 77)

Muitos são os questionamentos referentes a nota e sobre a necessidade de se explicar esta nota para medir o quanto o aluno aprendeu. Esta é uma etapa da avaliação escolar que faz com que muitos alunos sejam excluídos do processo educacional sistemático, já que em muitos casos ou na maioria das vezes, esta nota ou conceito atribuído já indica que o aluno vai ou não prosseguir. No entanto, existem educadores que se preocupam com tal situação e utilizam métodos criativos que disfarçam a avaliação somativa, buscando uma aprendizagem real e significativa. (ANTONIO JR., 2015)

A avaliação com função interpretativa ou diagnóstica é aquela realizada no início do ano ou período onde o professor faz uma espécie de triagem sobre o estágio atual de conhecimento do aluno, para que este possa acompanhar gradativamente as mudanças de comportamento que ocorre em séries anteriores e principalmente, nas suas experiências do cotidiano. Assim, o educador pode dar continuidade ao ensino-aprendizagem, elaborando novas propostas metodológicas e de conteúdo para que possa existir sistematização clara e coerente por parte do educando. (LUCKESI, 2014)

Esta avaliação também tem a função de amenizar as deficiências detectadas e reconhecer as capacidades do educando, relacionando-as aos conteúdos a serem abordados. Esta função interpretativa visa à verificação de determinados conhecimentos de habilidades necessários para aprender algo novo e para obtenção de informações sobre o rendimento do aluno. (VASCONCELLOS, 2014)

A avaliação diagnóstica é aquela que permite averiguar o processo de aprendizagem dos alunos. Por isso, ocorre geralmente no início de cada ano letivo, ciclo ou período, verificando quais as aprendizagens, bem como, quais dificuldades dos alunos de acordo com os conteúdos trabalhados no ano ou ciclo anterior. O aspecto preventivo é uma das suas principais características. Ou seja, ao prever as

dificuldades dos alunos com relação a determinados conteúdos, os professores podem, desde o início das atividades escolares, retomar o que não foi aprendido, oferecendo aos alunos condições para que avancem em suas aprendizagens. (SANTOS; GUIMARÃES, 2017, p. 62)

Assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art. 24, inciso V, assevera que:

A LDB, aprovada em 1996, preserva o caráter diagnóstico formativo da avaliação escolar na medida em que estabelece na forma contínua e cumulativa de acompanhamento de desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos. (BRASIL, 1996, p. 11)

Historicamente era apenas o aluno e a sua aprendizagem que eram avaliados; porém, na avaliação diagnóstica, o educador já inicia uma reflexão do seu próprio método de avaliar, analisando positiva ou negativamente suas metodologias utilizadas em períodos e classes anteriores.

O diagnóstico se constitui por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, mostrando-lhe elementos para verificar o que aprendeu do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para solucionar as dificuldades encontradas.

Apesar de toda literatura existente sobre avaliação, e de vários estudos que estão sendo desenvolvidos nessa área, muitas pessoas, incluindo alunos e professores, ainda não têm noção do real significado do termo avaliação. Segundo, a avaliação dentro da escola é interpretada como algo que assusta e amedronta a todos os alunos. (LUCKESI, 2014)

[...] o atual processo de aferir a aprendizagem escolar, sob a forma de verificação, além de não obter as mais significativas consequências para a melhoria do ensino e da aprendizagem, ainda impõe aos educandos consequências negativas, como a de viver sob a égide do medo, pela ameaça de reprovação — situação que nenhum de nós, em sã consciência, pode desejar para si ou para outrem... (LUCKESI, 2014, p. 49)

A avaliação, assumindo essa postura controladora ou formativa, torna-se um instrumento autoritário nas mãos do professor, que terá o “poder”, possibilitando a uns o sucesso e o aprofundamento no saber, e a outros, a regressão, estagnação ou evasão do sistema escolar, conservando a desigualdade, característica primeira de nossa sociedade. Dessa forma, o professor está trabalhando não em prol do crescimento de seus alunos, e sim do sistema vigente, assumindo um papel disciplinador, enquadrando os alunos dentro dos padrões socialmente estabelecidos.

Ao contrário da avaliação diagnóstica, que é realizada no início de cada ano, ciclo ou período da vida escolar dos alunos, a avaliação formativa é realizada de forma contínua na escola. Ou seja, é por meio da avaliação formativa que o professor

acompanha o processo de aprendizagem dos alunos durante o período deles na escola. (SANTOS; GUIMARÃES, 2017, p. 63)

Esta função da avaliação decorre da ação contínua que se liga intimamente com a prática docente, servindo como acompanhamento das aprendizagens dos alunos, que serve para informar como está o processo ensino-aprendizagem.

2.4 Avaliação: tipologias e contextos

A sociedade, por seu lado, espera que os resultados do acúmulo cultural estejam de acordo com os ditames da ordem estabelecida. A escola deve “formar” indivíduos que se adaptem à realidade em que vivem e não a transformem. A escola está para servir a sociedade. O meio social está mandando suas crianças estudarem e esperam que de lá saiam domesticadas e manipuláveis para o sistema. Que precisam de indivíduos eficientes para o trabalho, obedientes para com as leis e respeitosos com as ideologias da classe que domina, desprovidos acima de tudo de consciência crítica que está no mundo, com e para o mundo. (CIASCA; SILVA; ARAÚJO, 2017)

A avaliação realizada com os alunos, possibilita ao sistema de ensino verificar como está atingindo os seus objetivos, portanto, nesta avaliação ele tem possibilidade de auto-compreensão. O professor, na medida em que está atento ao andamento dos seus alunos, poderá, através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo eficiente e que desvios estão tendo. O aluno, por sua vez, poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro de sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e das necessidades de avanço. Além disso, os resultados manifestados por meio dos instrumentos de avaliação, poderão auxiliar o aluno num processo de auto-motivação, na medida de aprendizagem. (LUCKESI, 2014, p. 83)

De acordo com a definição que os professores têm a respeito da avaliação, estão certos nas suas respostas quando mencionar as teorias do construtivismo de Jean Piaget, as quais propõem-se um educar na construção do conhecimento tanto do educador quanto do educando. Essas teorias piagetianas advogam, em geral, a construção do saber do aluno, sendo que esses conhecimentos devem ser efetivados entre acertos e erros, e que o professor coloque-se na posição de orientador, nesse processo ensino-aprendizagem. Consideram o erro positivo para alcançar o conhecimento. Segundo essas linhas norteadoras do erro construtivo, o professor deverá, ao corrigir trabalhos, provas e testes considerar também os erros cometidos pelo aluno para que ele a partir de suas falhas, busque melhorar. (ANTONIO JR., 2015)

As teorias de Piaget têm por objetivo situar o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a avaliação, cuja perspectiva centra-se nas relações entre as

ações humanas e as situações culturais, institucionais e históricas nas quais tais ações ocorrem, ou seja, tais processos devem ser abordados a partir das vivências cotidianas dos próprios alunos, bem como os sentidos que lhe são atribuídos, o que o estruturam desta ou daquela forma. (ANTONIO JR., 2015, p. 19)

A avaliação deve mostrar em que nível de aprendizagem o aluno está e o que falta para atingir, bem como se o trabalho do professor está sendo eficiente ou não, pois como se observa “A avaliação, quer seja feita através de testes ou provas, ou por ambos, deve realizar-se numa atmosfera que permita o crescimento do aluno, e não a criação de bloqueios” (SANT’ANNA, 2014, p. 43). Ou seja, a avaliação deve estar a serviço do crescimento do aluno e, conseqüentemente do professor, porque este ao ensinar também aprende e aquele ao aprender também ensina, ocorrendo uma reciprocidade de conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

Nesta interação, nesta reciprocidade, o aluno construirá o seu aprendizado, resultando dos objetivos pré-estabelecidos pelo professor juntamente com ele, sendo esse um dos principais meios para que o aluno reconheça o valor da avaliação na edificação do seu conhecimento e atente para o aspecto crítico-social desta edificação.

A tipologia da avaliação nas escolas apresenta quatro sentidos que fundamentam a necessidade de avaliar. Avaliação de escolas nas razões que a justificam – que dá conta das condições que conduziram à criação e implementação da avaliação de escolas e que atribuíram um lugar cativo nos discursos e práticas em educação; a avaliação de escolas em suas funções – que contempla as intenções e objetivos que orientam os processos de avaliação de escolas; a avaliação de escolas nas modalidades de seu desenvolvimento – que dá conta das formas possíveis de implementação; e ainda a avaliação de escolas em seus efeitos – isto é, no impacto que esses processos podem ter nas escolas e nas comunidades escolares. (FIGUEIREDO; LEITE; FERNANDES, 2018, p. 06)

As razões que justificam e influenciam a avaliação nas escolas se deve aos desafios sociais que se colocam à educação escolar, posicionando-a em lugar de destaque, tornando a escola, responsável pela preparação dos alunos para uma vida ativa, além de possibilitar condições para que esses alunos possam adquirir e desenvolver as competências necessários para serem integrados ao mercado de trabalho. (FIGUEIREDO; LEITE; FERNANDES, 2018)

A educação deve propiciar ambientes diferenciados, vivências e experimentações da realidade, pois, ela irá mediar o ensino. Assim, a realidade que faz parte do nosso processo histórico, social e cultural deve mediar relação de aprendizagem do professor e do aluno levando-os à consciência social a reflexão sobre as ideias dominantes. (GUIMARÃES, 2016, p. 19)

Assim, a escola como instituição pública tem como função social oferecer uma educação de qualidade a todos, e utilizar a avaliação não para discriminar ou eliminar alunos, e sim como forma de melhorar o processo educativo, oferecendo oportunidades para que o

aluno assimile o conteúdo, e tenha acesso a informações que são de extrema necessidade para o seu futuro.

Ao reconhecer o potencial da avaliação como uma proposta de implementação do processo de ensino-aprendizagem e não como ação decisória, os professores assumem uma nova postura mediante os reflexos dessa prática, principalmente, diante das consequências de seus resultados sobre o desempenho dos alunos, haja vista que uma ação avaliativa que vise apenas identificar progressos, estagnações e/ou retrocessos na aprendizagem não contribuirá, mediante os atuais parâmetros educacionais, para que o aluno avance no sentido mais estrito de suas habilidades cognitivas, mas, pelo contrário, poderá contribuir no retraimento destas em sala de aula. (SILVA; LIMA; SANTOS, 2021)

2.5 Os resultados do SAEB e o ensino de matemática

O ensino de Matemática vem ganhando um novo aspecto em sua abordagem, em decorrência das exigências da sociedade contemporânea. A certeza de que a mente humana precisa cada vez de subsídios para superar os desafios do dia-a-dia, leva o educador a dinamizar seus métodos e implementar os conteúdos de forma significativa. (MATTOS, 2018)

O professor antes de qualquer coisa deve ter um diagnóstico do nível de desenvolvimento de sua turma. Esse conhecimento prévio concede melhores resultados ao processo ensino-aprendizagem de qualquer disciplina escolar. (POLYA, 2006)

As avaliações externas possibilitam aos professores um diagnóstico de como está a aprendizagem dos alunos ao final de cada ciclo. Quando se pretende alcançar a qualidade no ensino é importante levar em consideração essas informações. Afinal, vive-se em um país onde a educação formal é carente de atenção por parte do poder público.

As informações produzidas nestas avaliações podem contribuir para a organização, planejamento e avaliação da escola e dos próprios sistemas, desde que sejam apropriadas e interpretadas pelo coletivo da escola. Entretanto, é preciso que esses sujeitos participem do processo de pensar a avaliação. É importante que gestores, orientadores pedagógicos internalizem a ideia de que os resultados da Prova Brasil configuram-se apenas como um indicador do desempenho dos alunos e que pode fornecer algumas pistas para se pensar no que a escola vem produzindo e no que ela pode melhorar (AMARO, 2013, p. 39).

Como a Matemática está contemplada nos sistemas de avaliação externa e em larga escala federais e estaduais para a educação básica, o foco desse trabalho será então, verificar o entendimento, sobre avaliação externa e em larga escala, de professores que

ensinam matemática na educação básica.

A compreensão sobre as particularidades e características técnicas desse tipo de avaliação, pode levar gestores e professores a entenderem as possibilidades de recursos que a avaliação oferece ao longo do processo educativo. Além disso, propicia um movimento de articulação entre a avaliação feita em sala de aula e aquela feita em larga escala. A investigação aqui proposta levará à compreensão do grau de conformidade acerca do entendimento dos professores participantes da pesquisa sobre o SAEB.

Corroborando com a problemática aqui apresentada, Oliveira (2010) afirma que

uma das primeiras dificuldades de gestores e professores envolve a falta de entendimento dos conceitos inscritos nas avaliações em larga escala, o que inviabiliza o seu sentido pedagógico. É preciso que sejam produzidos materiais específicos para diferentes sujeitos envolvidos na avaliação, para tornar compreensíveis os resultados alcançados, proporcionando maior utilização no sentido de produzir ações mais pontuais (*apud* AMARO, 2013, p. 39).

Apesar de existirem muitos programas voltados para a valorização da escola, ainda há muito a ser feito no sentido de enxergar esse ambiente não apenas como uma instituição social, mas ser vista como uma importante formadora de mão-de-obra e realizadora de sonhos. (ONUCHIC; ALLEVATO, 2012)

As duras críticas que recaem sobre as escolas, atingem diretamente o aluno e o professor. O aluno é responsabilizado pelo seu fracasso, assim como o professor é visto como um mero reprodutor de conhecimentos defasados. Porém, ambos são vítimas de um sistema de ensino subordinado aos interesses de uma burguesia dominante. E isso é evidenciado através da avaliação da aprendizagem. (SANTOS; GUIMARÃES, 2017)

Poderiam os abusos da avaliação servir para encobrir a própria incompetência da escola, dos professores? Seriam, apenas, instrumentos de controle disciplinar? Ideológicos? Seriam resultantes de crenças e hábitos a serem impostos às novas gerações? Quaisquer que fossem as respostas a estas questões, e a outras tantas, nos depararíamos com a teia das relações de poder, quer em seu âmbito social mais complexo, quer em seu âmbito micro, nas mais íntimas relações no interior da escola. (LIMA, 2007, p. 27)

A concepção da autora esclarece a relação de poder que a avaliação exerce. Em muitas situações, ela infelizmente ainda tem a função de controle sobre o aluno.

Essa forma deturpada de tratar a avaliação é o fato de os professores em sua maioria não terem um conhecimento mais profundo no assunto, devido a precariedade dos cursos de formação docente e a sobrecarga de funções, pois para o professor se manter hoje em dia é obrigado a lecionar em mais de uma escola e assumir várias turmas, não lhe sobrando tempo para aprofundar estudos e leituras no âmbito da avaliação da aprendizagem. (LUCKESI, 2014)

Porém, esses obstáculos não podem ser adotados como desculpas, e sim, como motivação à busca de aperfeiçoamento, pois, ao se fazer a avaliação do aluno, os resultados serão referências também do trabalho e desempenho do professor, isto é, o professor não tem noção de que quando atribui uma nota baixa ao seu aluno, está consequentemente lhe dando a mesma nota como professor, reconhecendo que precisa melhorar o seu trabalho como profissional. (VASCONCELLOS, 2014)

Na escola, desde as séries iniciais, o aluno busca a compreensão dos conteúdos que constituem um preparo sistemático de aprendizagem. Essa compreensão precisa ser bastante explícita para que haja de fato o entendimento. Do contrário, a incompreensão do que se ensina gera sequelas que decorrem pelas séries seguintes.

No ensino de Matemática, os desafios têm sempre um sabor de superação das deficiências. E as dificuldades encontradas no desenvolvimento dos cálculos demonstram uma má preparação nos conteúdos básicos, isso acarreta no bloqueio da aprendizagem de conteúdos posteriores aplicados nas séries subsequentes. (SANTOS, 2018)

Apesar de existirem inúmeros impasses que dificultam a aprendizagem, certamente o grande desafio está na aplicação eficiente do cerne do processo educativo que é a avaliação. Ela deve ser utilizada como um processo contínuo e deve ocorrer nos mais diferentes momentos do trabalho pedagógico. (ANTONIO JR., 2015)

Assim, as diversas faces da avaliação devem assumir a função de oferecer informações que subsidiem e norteiem decisões.

3 OS CONTORNOS DA INVESTIGAÇÃO: delimitação do problema de pesquisa

A pesquisa que objetivamos realizar partiu de uma reflexão acerca do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, como não há estudos na região de Santarém sobre a utilização das informações que essa política educacional disponibiliza, delimitamos como objetivo geral apenas a verificação de apropriação dos resultados pelas escolas. Dessa forma optamos, com base em uma reflexão crítica, por questionar sobre as possibilidades de um sistema de avaliação tal como o SAEB influenciar os rumos e decisões das escolas, tendo como referência o que pensam os professores e gestores.

A fim de alcançar os objetivos desta pesquisa foi preciso fazer adaptações diante do contexto que nos deparamos de pandemia, apoiado em uma metodologia de trabalho que possibilitasse inferir com alguma propriedade o fenômeno estudado. Nesta terceira seção apresentamos a caracterização da pesquisa, a abordagem de pesquisa escolhida, bem como os

procedimentos eleitos para o desenvolvimento do estudo.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Traçados os objetivos da pesquisa, faz-se necessário definir os procedimentos e métodos mais adequados para que os objetivos sejam alcançados.

Esse estudo foi realizado, de início, através de pesquisa bibliográfica visando fundamentar o processo de pesquisa. Minayo (2009) discorre que a pesquisa bibliográfica é parte obrigatória, da mesma forma como em outros tipos de pesquisa, haja vista que é por meio dela que se toma conhecimento sobre a produção científica existente.

Em seguida foi realizado a pesquisa de campo, que segundo Lakatos e Marconi (2017), é utilizada para conseguir informações ou conhecimento sobre o problema, o qual se deseja uma resposta, visando comprovar as hipóteses, ou mesmo descobrir novos fenômenos.

Diante disso, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa. A escolha pela abordagem levou em consideração que o objeto a ser investigado requer uma análise dos discursos dos gestores escolares, professores e técnica de referência da SEDUC, visto que é necessário fazer inferências acerca das mensagens obtidas com os sujeitos da pesquisa atentando aos possíveis conflitos e interesses existentes.

Minayo (2009) diz que ao optar pela pesquisa qualitativa nos voltamos para as interações e para as intencionalidades apresentadas pelos sujeitos. Para a autora a realidade social do ser humano pode ser interpretada não somente pelos fenômenos que entendemos e pelo seu modo de agir, mas “por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada por seus semelhantes” (MINAYO, 2009, p. 10).

O enfoque quantitativo, de acordo com Teixeira (2007, p. 135), “[...] exige coleta sistemática de dados, criatividade, percepção da relevância dos dados coletados, atualizações sistemáticas e acréscimo de novas ideias e teorias”. A presente pesquisa vale-se do método indutivo, pois parte de dados particulares buscando chegar a generalizações, para Gil:

“Nesse método, parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles. Por fim, procede-se à generalização, com base na relação verificada entre os fatos ou fenômeno”. (GIL, 2008, p. 10)

Quanto aos seus objetivos, esse estudo é definido como pesquisa descritiva e exploratória. Segundo Gil (2002, p.41) pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, inclui o levantamento bibliográfico e entrevistas. O mesmo autor (p. 42),

ressalta que o estudo descritivo tem como objetivo primordial à descrição das características de determinada população ou fenômeno.

Segundo a sua finalidade, esta é uma pesquisa aplicada, para Gil (2019), a pesquisa aplicada abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem. Para este autor, as pesquisas aplicadas podem contribuir para a ampliação do conhecimento científico e sugerir novas questões a serem investigadas.

3.2 Interferência da pandemia

A situação iniciada a partir do contágio mundial em massa pelo COVID-19, afetou também o campo educacional. No final de março de 2020, a COVID-19 já afetava mais de meio milhão de pessoas segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), sendo responsável por quase quatro mil casos no Brasil, como estratégia de prevenção para frear o avanço da pandemia, o isolamento social foi uma medida fomentada por diversas instituições governamentais. Diante do isolamento social, a SEDUC/PA suspendeu as atividades presenciais no mês de março de 2020, esta paralisação perdurou até julho de 2021. E só em agosto de 2021 foi colocado em prática o plano de retomada das aulas presenciais da rede pública estadual do Pará, de forma híbrida e gradativa, iniciando com 25% dos alunos em agosto, 50% em setembro até alcançar os 100% em outubro.

A proposta inicial da pesquisa era alcançar o maior número possível de escolas que integram a 5ª URE, para isso em outubro de 2021 procuramos o diretor da unidade regional solicitando autorização para aplicação da pesquisa nas unidades escolares. A autorização foi concedida, mediante a exigência por parte da 5ª URE de que a consulta aos professores e gestores se desse de forma remota, assim, contamos com as ferramentas disponíveis na internet para o seguimento deste trabalho.

Ao emitir a autorização para aplicar a pesquisa, o gestor da 5ª URE enviou um documento circular aos gestores das unidades escolares informando e solicitando que suas respectivas escolas participassem da pesquisa.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Como a aplicação coincidiu com o processo de retomada das aulas, acreditamos que esse fator influenciou negativamente a adesão de mais professores e gestores a participar da

pesquisa, mesmo diante dos esforços empenhados, da facilidade de acesso aos questionários que foram disponibilizados através de um link aos números de contato do whatsapp dos gestores, apenas 8 unidades escolares de ensino aceitaram participar e responder aos questionários.

Os sujeitos da pesquisa são os 12 professores vinculados a SEDUC, que lecionam na 3ª série do Ensino Médio; 8 gestores das unidades de ensino que aceitaram participar; e ainda uma técnica de referência da SEDUC, responsável na 5ª URE pela temática aqui abordada.

3.4 Local da pesquisa

A fim de alcançar os objetivos da pesquisa, analisamos os resultados de todas as escolas estaduais de Santarém mediante consulta ao site do INEP, que disponibiliza as notas do IDEB; dando enfoque nas 08 escolas da rede estadual que aceitaram participar do estudo. Dentre elas está a escola que alcançou a maior nota no estado do Pará referente ao IDEB, sendo as médias referentes ao ano de 2019.

Os gestores e professores fazem parte das Escolas Estaduais Almirante Soares Dutra, Governador Fernando Guilhon, Pedro Álvares Cabral, Álvaro Adolfo da Silveira, Barão do Tapajós, Maestro Wilson Dias da Fonseca, Dom Tiago Ryan e escola Diocesana São Francisco.

Em análise destas escolas, verificou-se que quanto ao número de salas de aula destas escolas, 50% contém de 11 a 15 salas. 37,5% dessas escolas têm de 6 a 10 salas de aula. E 12,5% dessas escolas têm de 16 a 20 salas de aula.

No que se refere à quantidade de turmas, verificou-se que 37,5% das escolas participantes da pesquisa têm acima de 31 turmas. 25% dessas escolas tem de 26 a 30 turmas. Outros 25% dessas escolas têm de 6 a 10 turmas. E 12,5% dessas escolas tem de 21 a 25 turmas.

Quanto ao número de alunos, verificou-se 50% das escolas tem acima de mil alunos. Os outros 50% são divididos entre as escolas que tem de 201 a 400 alunos; de 401 a 600 alunos; de 601 a 800 alunos; e de 801 a 1000 alunos, com percentual 12,5% para cada escola.

Quanto ao número de funcionários, observou-se que 75% das escolas têm acima de 20 funcionários em seu quadro funcional. E 25% das escolas, têm de 11 a 20 funcionários em seu quadro funcional.

Quanto ao número de professores, verificou-se que 50% das escolas tem de 31 a 40 professores em seu quadro funcional. 25% das escolas tem acima de 41 professores em seu quadro funcional. 12,5% das escolas têm de 11 a 20 professores. E outros 12,5% das escolas têm de 21 a 30 professores em seu quadro funcional.

3.5 Instrumentos de coleta de dados e a interferência da Pandemia

Devido a pandemia do COVID-19, que teve início em março de 2020, as autoridades governamentais responsáveis, baseadas em recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), adotaram medidas de isolamento social na tentativa de reduzir as taxas de contágio pelo vírus, dessa forma, como já comentado, houve a suspensão das aulas presenciais durante o ano letivo de 2020 e o primeiro semestre do ano letivo de 2021, estabelecendo-se aulas remotas através dos meios digitais, ou material apostilado impresso nos casos em que não havia acesso à internet.

Com a redução dos casos, a SEDUC/PA elaborou um plano de retomada das aulas presenciais no segundo semestre de 2021, visando o distanciamento, os alunos foram divididos em grupos, que frequentaram as aulas presenciais de forma escalonada, iniciando em agosto com 25% do total de alunos, e aumentando progressivamente nos meses seguintes, passando a 50% em setembro e 100% em outubro. Ao estabelecer contato com a direção da 5ª URE houve a solicitação que a pesquisa ocorresse de forma remota, assim foi necessário realizar a coleta de dados através de formulários do Google Forms. Mota (2019) discorre que os formulários desse aplicativo são acessíveis em qualquer hora e lugar, sendo ágil para a coleta de dados e análise dos resultados, visto que assim que são respondidos, as respostas aparecem imediatamente, é muito útil para coleta e análise de dados estatísticos, o que facilita o processo de pesquisa.

A escolha por essa técnica de pesquisa se deu por acreditar que o Google Forms possibilita maior alcance da pesquisa, oferecendo oportunidade para os participantes responderem os questionamentos em um horário de sua preferência, podendo salvar suas respostas, mesmo que ainda não tenham terminado de responder o formulário.

Foi construído o formulário no Google Forms, em outubro de 2021 o link encaminhado para os participantes da pesquisa, através dos contatos de Whatsapp, convidando-os a responderem as questões, à fim de obter a resposta aos questionamentos da pesquisa sobre a apropriação ou não dos resultados do SAEB pelas unidades escolares e 5ª URE. Deixamos os questionários abertos, aceitando respostas até novembro de 2021, devido à

dificuldade de adesão de voluntários, após o fechamento foi realizada a transcrição dos gráficos do Google Forms para a dissertação.

3.6 Metodologia para análise de dados

Os dados foram analisados através da estatística descrita que a plataforma Google Forms disponibiliza, salvando as respostas dos participantes em uma tabela do Excel, e realizado automaticamente pela plataforma. Nessa tabela fica disponível todos os dados especificados ao preenchimento do formulário, a data e a hora em que foi respondido e a resposta de cada questão separadamente, em coluna distinta, possibilitando gerar gráficos e definir a porcentagem de cada opção que foi escolhida em cada questão. Assim, a partir da tabela principal é possível gerar novas tabelas com dados isolados para realizar diferentes análises.

Os questionários possuem itens tipo likert, isto é, com perguntas que variam entre concordo totalmente e discordo totalmente. Há itens com resposta em que maiores níveis de discordância indicam percepções mais otimistas das avaliações externas e seu uso – são os itens de escala invertida. Cada resposta da escala recebe um valor, que podem ser visualizados na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1- Escala tipo Likert com cinco pontos invertida

Respostas	Escala comum	Escala invertida
Concordo totalmente	5	1
Concordo em parte	4	2
Indiferente	3	3
Discordo em parte	2	4
Discordo totalmente	1	5

Fonte: Elaborada pela autora

No questionário dos professores, os itens 19, 20, 21 e 22 são de escala invertida (Veja os itens na Tabela). No total, o questionário aplicado aos docentes possui 22 itens que avaliam a percepção dos docentes sobre as avaliações externas, entre dificuldades e nível de otimismo a respeito das divulgações e uso dos resultados dessas avaliações.

Tabela 2- Itens tipo likert do questionário aplicado aos professores

Ordem	Item
1	Os resultados das avaliações externas são fundamentais para o planejamento escolar.
2	As avaliações em larga escala são uma referência no currículo da sua escola.
3	As avaliações externas têm ajudado a melhorar o processo de ensino e aprendizagem desta escola.
4	Existe diferença entre a avaliação externa e a feita em sala de aula.
5	Considero que os resultados das avaliações externas são bem divulgados pela direção para toda equipe da escola.
6	Uso os resultados das avaliações externas como diagnóstico da aprendizagem dos alunos.
7	Os resultados das avaliações externas mostram o que de fato os alunos estão aprendendo ou não.
8	Considero as orientações sobre os resultados das avaliações externas suficientes.
9	A direção propõe discussões regulares com toda a equipe da escola sobre os resultados das avaliações externas.
10	Os resultados das avaliações externas mostram se conseguimos ensinar o que deveria ou o que precisaria ser ensinado.
11	Os resultados das avaliações externas chegam a tempo para se planejar na escola.
12	Os resultados das avaliações externas mostram o que o precisamos realmente mudar.
13	As formas que a Seduc-Pa usa para fornecer as informações sobre os resultados das avaliações externas são eficientes.
14	Os meios de divulgação dos resultados das avaliações externas adotados pela Seduc-Pa devem ser aperfeiçoados.
15	Os resultados das avaliações externas poderiam chegar mais cedo na escola para melhor aproveitarmos.
16	Poderiam ser usados outros meios para divulgação dos resultados das avaliações externas.
17	As avaliações externas evidenciam os problemas de aprendizagem dos estudantes.
18	A Seduc-Pa oferece suporte às escolas no sentido de contribuir para melhorar o desempenho dos alunos.
19	Não me preocupo com os resultados das avaliações externas na escola.
20	Não tenho tempo para pesquisar os resultados das avaliações externas.
21	Não vejo utilidade nos resultados das avaliações externas.
22	Não tenho acesso aos resultados das avaliações externas.

Fonte: Elaborada pela autora

O questionário aplicado aos gestores, por outro lado, é composto por 26 itens tipo likert, dentre os quais 4 são de escala invertida (itens 23, 24, 25 e 26). Possui alguns itens idênticos ao aplicado aos professores, mas além deles inclui perguntas que evidenciam o engajamento dos gestores no uso das avaliações externas. As perguntas tipo likert desse questionário pode ser consultado na tabela abaixo.

Tabela 3- Itens tipo likert do questionário aplicado gestores

Cód	Item
1	Os resultados das avaliações externas são fundamentais para o planejamento escolar.
2	Busco informações sobre os resultados das avaliações externas na internet.
3	Divulgo os resultados das avaliações externas para toda equipe da escola.
4	Considero que os resultados das avaliações externas são bem divulgados.
5	Busco meios diversos para que todos da escola tenham acesso aos resultados das avaliações externas.
6	Os resultados das avaliações externas mostram o que de fato os alunos estão aprendendo ou não.
7	Considero as orientações sobre os resultados das avaliações externas suficientes.
8	Faço discussões regulares com toda a equipe da escola sobre os resultados das avaliações externas.
9	Os resultados das avaliações externas mostram se conseguimos ensinar o que deveria ou o que precisaria ser ensinado.
10	Os resultados das avaliações externas chegam a tempo para se planejar na escola.
11	Os resultados das avaliações externas mostram o que o precisamos realmente mudar.
12	As avaliações em larga escala são uma referência no currículo da minha escola.

13	Os resultados das avaliações externas refletem o trabalho da gestão escolar.
14	As formas que a Seduc-PA usa para fornecer as informações sobre os resultados das avaliações externas são eficientes.
15	Faço discussões com as famílias dos alunos sobre os resultados das avaliações externas.
16	Os resultados das avaliações externas contribuem para gestão administrativa da escola.
17	A divulgação dos resultados das avaliações externas ajuda no trabalho da gestão escolar.
18	Divulgo os resultados das avaliações externas para todos os alunos .
19	Os meios de divulgação dos resultados das avaliações externas adotados pela Seduc-PA devem ser aperfeiçoados.
20	Os resultados das avaliações externas poderiam chegar mais cedo na escola para melhor aproveitarmos.
21	Poderiam ser usados outros meios para divulgação dos resultados das avaliações externas.
22	O tempo que a Seduc-PA leva para divulgar os resultados é um fator que dificulta o trabalho de divulgação dos resultados.
23	Não me preocupo com a divulgação dos resultados das avaliações externas na escola.
24	Não tenho tempo para divulgar os resultados das avaliações externas.
25	Não vejo utilidade nos resultados das avaliações externas.
26	Não tenho acesso aos resultados das avaliações externas.

Fonte: Elaborada pela autora

A análise desses instrumentos é feita em dois momentos: 1) análise de consistência interna; 2) análise dos escores. A análise de consistência interna é realizada por meio da medida alfa de Cronbach, dado pela equação

$$\alpha = \frac{K}{k - 1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

em que K é número de itens, S_i^2 é a soma das variâncias dos itens, S_T^2 a variância dos escores e alfa é o coeficiente Alfa de Cronbach (PASQUALI, 2017). Esse coeficiente é um valor menor ou igual a 1. Quanto mais próximo de um, mais temos evidência de consistência interna. O valor mínimo de aceitabilidade de consistência interna é alfa 0,6 (HAIR et al., 2009).

Os escores dos itens é obtido somando as pontuações de cada respondente naquele item. A média de escore do instrumento, como um todo, é obtido somando-se os escores dos itens e dividindo pelo número de itens. Escores mais próximo 5 podem indicar que os respondentes veem as avaliações externas com otimismo, eventualmente fazendo uso e reflexões a respeito de seus resultados.

3.7 Aspectos éticos

Esta pesquisa obedeceu à garantia de anonimato a partir das normas da Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde do Brasil, que dá diretrizes as pesquisas com seres humanos. Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que foi assinado por todos os participantes da pesquisa no ato da aplicação das entrevistas, e será

mantida no anonimato a identidade dos participantes.

Os riscos desta pesquisa são mínimos, e de ordem ética, todavia informamos que a participação dos indivíduos não está sendo divulgada, visto que as informações obtidas foram utilizadas somente para a presente pesquisa, cada indivíduo da pesquisa recebeu um código, além de seus dados foram analisados em conjunto com os de outros participantes, não sendo divulgada qualquer informação que possa levar a sua identificação, garantindo-se assim o sigilo de todos participantes. Em caso de alguma questão causar constrangimento, o participante teve opção de não responder, ou tirar dúvidas com a pesquisadora.

Os benefícios foram observados através da apresentação dos resultados que poderão servir de base para a melhoria do uso das avaliações externas no Município de Santarém - Pará. Esse trabalho foi desenvolvido de forma direta.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A rede pública estadual: 5ª Unidade Regional de Educação (URE) /Santarém

A Secretaria de Educação do Estado do Pará, para melhor gerenciamento das ações educativas, estabeleceu domínios de gestão denominados Unidades Regionais de Educação (URE). Cada URE congrega municípios próximos com características geográficas semelhantes. Assim sendo, os 143 municípios que compõem o estado do Pará estão organizados em 20 URE. Cada URE tem como pólo um dos municípios que a compõe.

A 5ª Unidade Regional de Educação é uma unidade da Secretaria Estadual de Educação e abrange 4 municípios na região Oeste do Pará: Santarém, Belterra, Mojuí dos Campos e Aveiro. Possui 36 escolas e 09 Anexos. Com aproximadamente 29 mil alunos matriculados no ano de 2020, distribuídos no Ensino Fundamental e Ensino Médio, atendidos em diferentes modalidades: ensino regular, Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Especial, Ensino Modular (SOME), Ensino Modular Indígena (SOMEI), Educação Prisional e Sócioeducação e Projeto MUNDIAR.

4.2 O IDEB das escolas estaduais da 5ª URE/Santarém

Em análise das matrículas no Ensino Médio, observou-se que foram mais 16 mil alunos matriculados nesta modalidade de ensino.

Tabela 4– Matrículas no Ensino Médio em Santarém, em 2020.

Série do Ensino Médio	Quantidade de alunos matriculados
1º ano	6.415 matrículas
2º ano	5.178 matrículas
3º ano	4.699 matrículas

Fonte: INEP, 2021.

Observa-se que a quantidade de alunos é bem elevada no primeiro ano do Ensino Médio, com mais de 6 mil matrículas em 2020. Já o segundo ano, há uma redução significativa, tendo 5.178 matrículas, provavelmente devido a evasão ou mesmo a reprovação de alunos. Já o terceiro ano, apresenta nova redução, pois há 4.699 alunos nessa série de ensino.

Em análise da aprendizagem do Ensino Médio nas escolas estaduais de Santarém,

no período de 2015 a 2020, tendo por base os dados MEC e INPE, pode-se observar os indicadores da educação pública neste município.

A tabela 02 mostra os resultados do IDEB em Santarém no período de 2015 a 2021, demonstrando os indicadores do período.

Tabela 5– Resultados do IDEB da Rede Pública Estadual de Santarém (2015 a 2021)

Ano	2013	2015	2017	2019	2021
IDEB projetado	4,5	4,8	5,1	5,3	5,6
IDEB alcançado	3,3	3,6	4,0	4,5	-

Fonte: INEP, 2021.

A tabela 02 demonstra que o Ensino Médio ainda não tem atingido as metas projetadas para a educação na região, especialmente analisando-se somente as escolas públicas estaduais, sem observar os dados das escolas particulares. Os índices estão abaixo das metas projetadas, visto que em 2013, a meta era 4,5, alcançando somente 3,3. Em 2015, alcançou 3,6, sendo que a meta proposta era de 4,8. Em 2017, a meta era de 5,1, e foi alcançado 4,0. Já em 2019, a meta era 5,3, e os alunos do Ensino Médio alcançaram 4,5. Em 2021, a meta é de 5,6, e não o INEP ainda não divulgou os dados alcançados neste ano.

De acordo com os dados do IDEB de 2019, dez escolas estaduais em Santarém obtiveram os melhores resultados no Estado do Pará, conforme observa-se na tabela 03, em que se apresenta a sua classificação perante todas as escolas do Estado.

Tabela 6– Melhores resultados do IDEB da Rede Pública Estadual de Santarém em 2019

Classificação	Escola	IDEB
1º	EEEM Diocesana São Francisco	5,6
4º	EEEM Rodrigues dos Santos	4,6
9º	EEEM Álvaro Adolfo da Silveira	4,4
11º	EEEFM São José	4,3
19º	EEEFM Nossa Senhora de Guadalupe	4,1
20º	EEEFM Plácido de Castro	4,1
21º	EEEFM Almirante Soares Dutra	4,1
22º	EEEFM Rio Tapajós Anexo I	4,1
23º	EEEFM Terezinha de Jesus Rodrigues	4,1
30º	EEEFM Frei Othmar	4,0

Fonte: INEP, 2021.

Observa-se que a Escola São Francisco conveniada com a SEDUC está em primeiro lugar, na classificação das escolas que tiveram as maiores notas no IDEB 2019

Estado do Pará, com nota 5,6. A Escola Estadual Rodrigues dos Santos ficou 4º lugar, com nota 4,6. Já a Escola Álvaro Adolfo da Silveira ficou em nono lugar, com nota 4,4. As Escolas Nossa Senhora de Guadalupe, Plácido de Castro, Almirante Soares Dutra, Rio Tapajós Anexo I e Terezinha de Jesus Rodrigues, obtiveram nota 4,1. E em 30º lugar ficou a Escola Frei Othmar, com nota 4,0.

Registra-se sobre as escolas participantes da pesquisa: quatro alcançaram média superior à média do estado do Pará que foi 3,2 em 2019, porém apenas duas delas alcançaram ou superaram a meta estabelecida pelo Ministério da Educação que era de 4,4 para o estado. O Ideb nacional das escolas estaduais brasileiras foi de 3,9, sendo que o objetivo era atingir 4,6, três escolas participantes da pesquisa alcançaram média superior à média nacional. Duas escolas que participaram da pesquisa tiveram o número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados fossem divulgados.

Registra-se ainda que a média das escolas estaduais do município de Santarém foi de 3,7 em 2019, superando a meta projetada que era de 3,1.

4.3 Percepção dos gestores das Escolas Estaduais de Ensino Médio sobre as avaliações externas de larga escala

Para Oliveira (2015), o gestor escolar deve primar pelo desenvolvimento das ações da escola. Seu papel é criar condições para que a escola funcione como corpo complexo, onde cada um dos seus componentes tenha consciência de seu papel na qualidade da educação a ser oferecida. Para tanto, é essencial que esse gestor tenha determinados atributos ou habilidades e competências.

4.3.1 Perfil dos gestores das Escolas Estaduais de Ensino Médio

Em algumas redes de ensino, o gestor escolar é chamado de diretor. Mas, independentemente de nomenclaturas, segundo Bastos (2005), esse profissional é responsável por todo o processo administrativo, financeiro e pedagógico da escola e também, deve promover a formação da equipe dos professores na escola em conjunto com o vice-diretor e o coordenador pedagógico, pois na escola esses profissionais são conhecidos por equipe diretiva.

Participaram da pesquisa, oito gestores das Escolas Estaduais Almirante Soares Dutra, Fernando Guilhon, Pedro Álvares Cabral, Álvaro Adolfo da Silveira, Barão do

Tapajós, Maestro Wilson Dias da Fonseca, Dom Tiago Ryan e Diocesana São Francisco.

Quanto à faixa etária dos gestores, verificou-se que 3 dos gestores participantes da pesquisa estão na faixa etária de 50 anos ou mais, que corresponde a 37,5%. Outros 3 gestores, estão na faixa etária de 42 a 49 anos (37,5%). E 2 dos gestores estão na faixa etária de 34 a 41 anos, 25%.

Quanto à área de formação dos gestores participantes da pesquisa, verificou-se que 25% dos gestores são formados em Pedagogia com Especialização em Gestão Escolar. 25% dos gestores são formados em Pedagogia. Outros 25% dos gestores são formados em Matemática. 12,5% dos gestores são formados em Pedagogia e Arquitetura Urbanista, e outros 12,5% são formados em Biologia.

Quanto aos cursos de pós-graduação, verificou-se que todos (100%) dos gestores participantes da pesquisa tem especialização.

Quanto ao tempo de exercício na educação, verificou-se que 50% dos gestores participantes da pesquisa têm entre 10 e 20 anos na profissão. E 50% dos gestores estão a mais de 20 anos na educação.

Quanto ao tempo de exercício no cargo de gestor escolar, verificou-se que 37,5% dos gestores participantes da pesquisa estão entre 5 e 10 anos exercendo o cargo de gestor escolar. 25% dos gestores estão entre 3 e 5 anos no cargo de gestor escolar. Outros 25% dos gestores, estão há menos de 3 anos no cargo de gestor escolar. E 12,5% dos gestores estão há mais de 10 anos no cargo de gestor escolar.

Quanto ao regime de trabalho, verificou-se que 87,5% dos gestores participantes da pesquisa trabalham em 2 turnos. E 12,5% dos gestores atuam em 3 turnos.

A respeito de como assumiu a direção da escola, 50% dos gestores participantes da pesquisa, relataram ter assumido o cargo de gestor escolar através de eleição. E outros 50% dos gestores foram indicados para o cargo de gestor escolar.

Segundo Dalila (2015), a formação do gestor é muito relevante para que possa auxiliar a construção do processo ensino aprendizagem, dando suporte para os outros profissionais que atuam na escola. Pelo menos uma vez por semana, diretor e coordenador pedagógico precisam se encontrar para falar sobre o planejamento da escola.

De acordo com Ferreira (2011), nessa perspectiva, a formação deve ocorrer no coletivo e na própria escola. Precisa, a ser uma das ações contempladas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e ser realizada de acordo com o seu planejamento. A formação deve ter início a partir de um ideal e caminhar até transformar-se em realidade. O PPP é um documento que caracteriza a identidade da escola sendo a concretização das políticas públicas

na escola, tendo como missão ser resposta às aspirações da sociedade.

Silva (2018) discorre que o gestor tem muitas atribuições para efetuar na escola, porém a mais importante é estar articulado aos princípios pedagógicos assumidos é a formação continuada do docente. Nesse sentido, é fundamental que essa atribuição seja assumida pelo gestor e coordenador pedagógico, pois espera-se desse profissional um exercício que responda as demandas da escola tornando-se corresponsáveis pelo processo ensino-aprendizagem.

4.3.2 Gestores e as Avaliações Externas de Larga Escala

A cobrança que recai sobre a escola por não atingir índices não condiz com as políticas de investimento financeiro, organizacional, e de qualificação dos profissionais da educação. Na rede pública estadual de Santarém há ainda escolas mais privilegiadas, que recebem mais investimentos; e outras menos favorecidas, que possuem espaço físico inadequado e condições estruturais que não favorecem a aprendizagem, chega a ser desleal a relação de cobrança diante da falta de atenção a essas unidades de ensino, geralmente localizadas nas áreas periféricas da cidade.

Essa situação nos remete à gestão da educação, em sentido amplo - níveis federal, estadual e municipal - e também em sentido restrito, no que diz respeito à gestão da própria escola. Nesse contexto, cabe à escola repensar os objetivos educacionais, bem como sua forma de organização e gestão, sua maneira de planejar o tempo e o espaço de aprendizagem, bem como outros fatores que direta ou indiretamente refletem na aprendizagem. A gestão democrática introduzida pela LDB é uma proposta bastante implementada nas escolas do município de Santarém, fator que divide a responsabilidade pois proporciona a participação efetiva e tomada de decisão por parte da comunidade escolar como fator essencial para o processo de gestão da escola.

Sabemos que os resultados das avaliações em larga escala só terão utilidade caso sejam discutidos amplamente pela comunidade escolar. Assim, a gestão escolar tem a importante função de articulação das metas e delineamentos político-pedagógicos e sua aplicação na atividade escolar.

4.3.2.1 Consistência interna do questionário aplicado

O questionário aplicado aos docentes possui 26 itens tipo likert com respostas variando entre concordo totalmente, concordo em parte, indiferente, discordo em parte e concordo totalmente. Para esse conjunto de itens, foi obtido medida de consistência alfa de Cronbach de 0,91, valor que indica que o instrumento possui evidência de validade (HAIR, et al, 2009). Média de alfa de Cronbach, escore e desvio padrão do questionário estão exibidos na Tabela 7 abaixo.

Tabela 7- Medidas de consistência interna do instrumento respondido pelos gestores

Alfa de Cronbach do instrumento	Média de escore	Desvio padrão
0,91	4,20	0,56

Fonte: Elaborada pela autora

As medidas de alfa individuais dos itens, média e desvio-padrão podem ser consultadas na Tabela 7. Nota-se que todos os itens obtiveram medida alfa acima de 0,90, ou seja, todos eles apresentam baixa proporção de variabilidade de respostas.

Tabela 8- Medidas de consistência interna por item do questionário aplicado aos gestores

Itens	Alfa de Cronbach	Média	Desvio Padrão
1	0,90	4,20	1,39
2	0,92	4,80	0,46
4	0,90	4,00	0,93
5	0,91	4,50	0,53
6	0,91	3,60	1,06
7	0,91	3,60	1,06
8	0,91	4,40	0,52
9	0,90	3,80	1,16
10	0,91	3,20	1,67
11	0,90	3,40	1,51
12	0,91	4,00	0,53
13	0,90	3,60	1,41
14	0,90	3,80	1,16
15	0,92	3,60	1,41
16	0,90	4,10	0,99
17	0,91	4,40	0,52
18	0,92	4,00	1,31
19	0,92	3,90	1,25
20	0,91	4,90	0,35
21	0,91	4,90	0,35
22	0,92	4,00	1,31

24	0,90	4,50	1,07
25	0,91	4,60	1,06

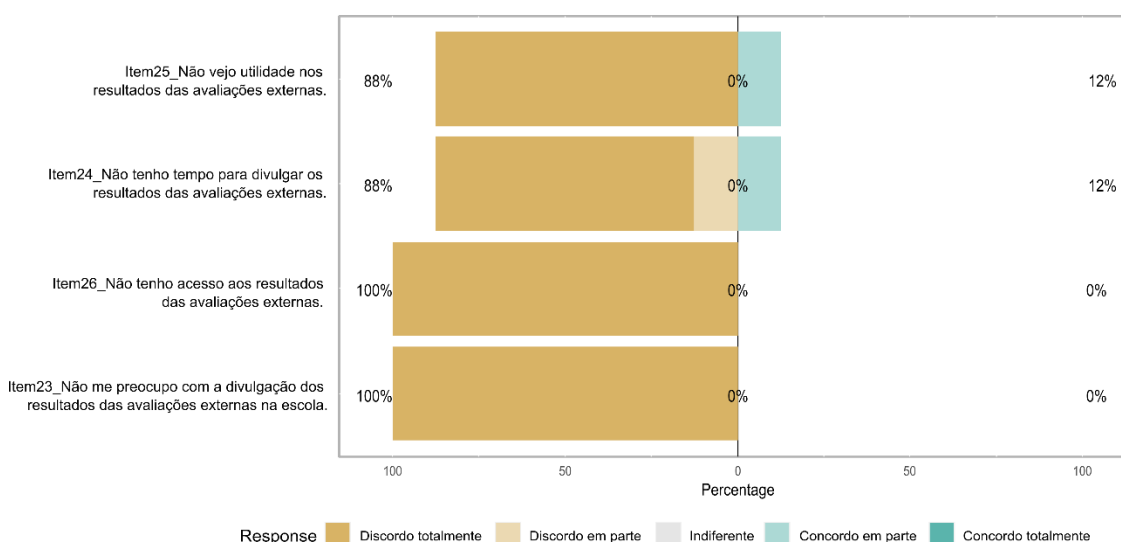
Fonte: Elaborada pela autora

Os itens faltantes (3, 23 e 26) na Tabela acima possuem variabilidade nula, o que impede a computação da média alfa. Portanto, esses itens possuem média 5 e desvio padrão nulo.

4.3.2.2 Análise da percepção dos gestores sobre as avaliações externas

Os itens 23, 24, 25 e 26 possuem respostas invertidas, isto é, quanto maior o nível de discordância, mais é constatado uso e percepção positiva dos gestores em relação as avaliações externas. A proporção e respostas desses itens pode ser observada no gráfico 1.

Gráfico 1- Percentual de respostas aos Itens tipo Likert de escala invertida



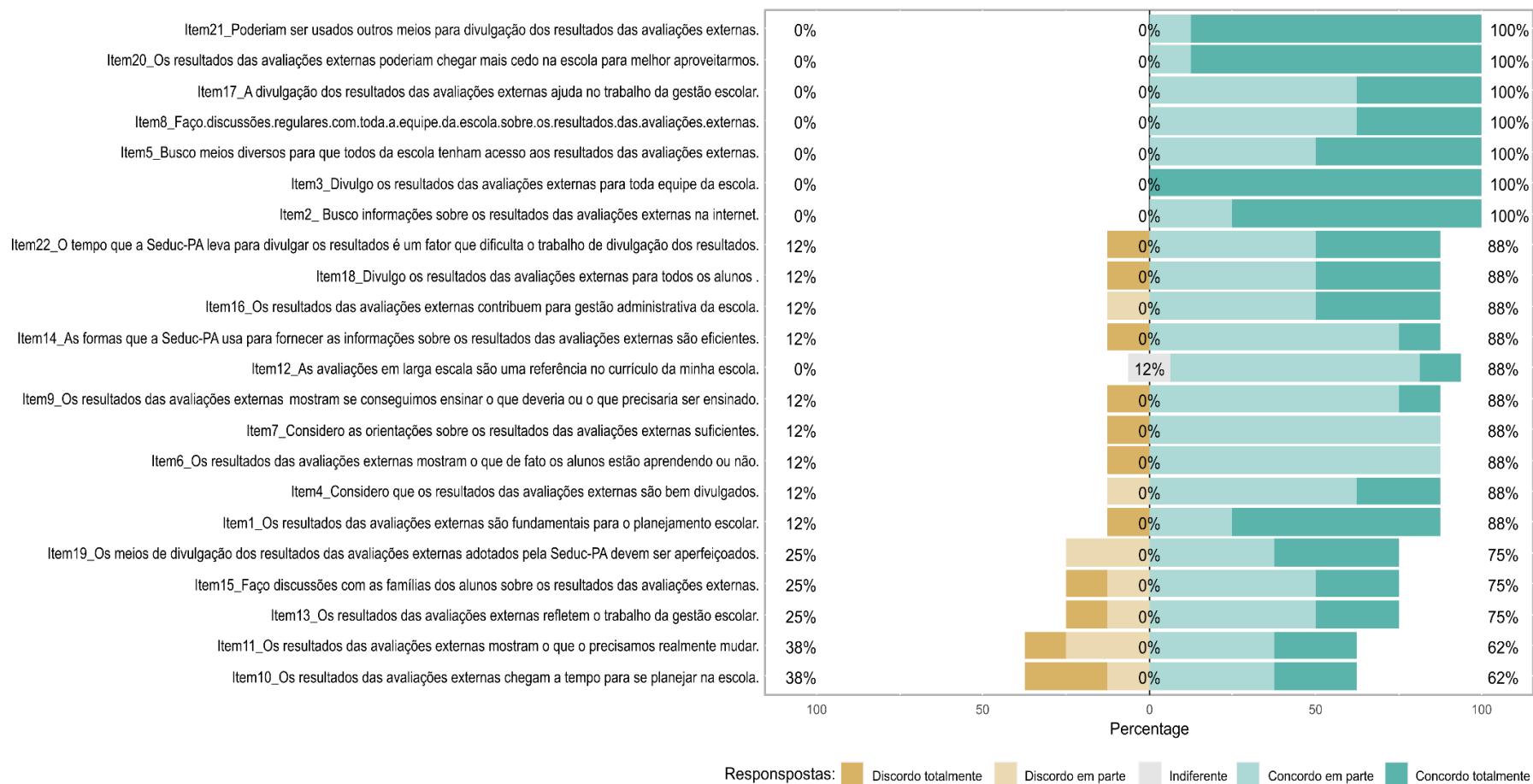
Fonte: Elaborada pela autora

Como é possível notar, os itens destacados no gráfico tratam do acesso aos resultados, da divulgação e da utilidade dos resultados gerados a partir das avaliações externas, e o grau de discordância dos gestores em relação a esse tema nos indica o alto grau de importância que estes sujeitos da pesquisa dão às avaliações.

Os aspectos aqui analisados permitem vislumbrar que os gestores escolares em sua maioria compreendem como fator positivo os resultados das avaliações do SAEB.

A proporção de respostas aos itens 1 ao 22, podem ser visualizados a seguir no gráfico 2.

Gráfico 2- Proporção de respostas por item do questionário aplicado aos gestores



Fonte: Elaborada pela autora

A respeito de buscar informações sobre os resultados das avaliações externas na internet, 75% dos gestores participantes da pesquisa concordam totalmente com esta afirmativa. E 25% dos gestores concordam em parte com esta afirmativa, conforme descrito no gráfico 14.

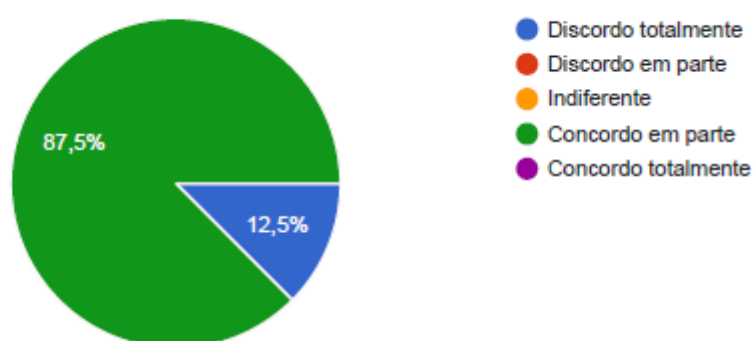
A respeito da divulgação dos resultados das avaliações externas para toda equipe da escola, verificou-se que todos (100%) gestores participantes da pesquisa concordam totalmente com esta afirmativa, conforme descrito no gráfico 15.

A respeito dos resultados das avaliações externas serem bem divulgados, verificou-se que 62,5% dos gestores participantes da pesquisa concordam em parte com esta afirmativa. 25% dos gestores concordam totalmente. E 12,5% dos gestores discordam em parte, conforme descrito no gráfico 16.

O gestor busca meios diversos para que todos da escola tenham acesso aos resultados das avaliações externas, 50% dos gestores concordam totalmente com esta afirmativa. E outros 50% dos gestores concordam em parte, conforme descrito no gráfico 17.

Os gestores consideram as orientações sobre os resultados das avaliações externas como suficientes, 87,5% dos gestores participantes da pesquisa concordam em parte com essa afirmativa. E 12,5% discordam totalmente, conforme descrito no gráfico 3.

Gráfico 3– As orientações sobre os resultados das avaliações externas são suficientes



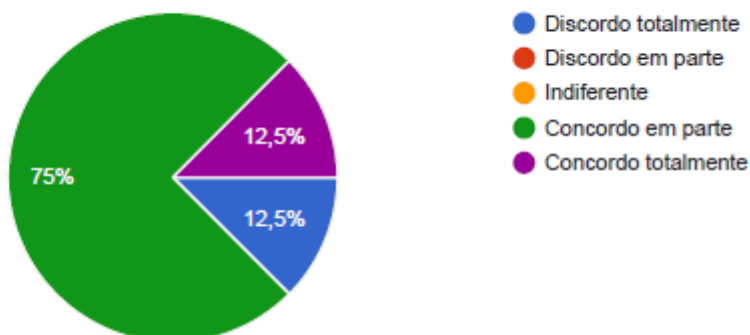
Fonte: Formulário, 2021.

Os gestores fazem discussões regulares com toda a equipe da escola sobre os resultados das avaliações externas, 62,5% dos gestores participantes da pesquisa concordam em parte com essa afirmativa. E 37,5% concordam totalmente com a afirmativa.

Os gestores consideram que os resultados das avaliações externas

demonstram que a escola conseguiu ensinar o que deveria ou o que precisaria ser ensinado, 75% dos gestores participantes da pesquisa concordam em parte com essa afirmativa. 12,5% dos gestores concordam totalmente com a afirmativa. E 12,5% dos gestores discordam totalmente, conforme descrito no gráfico 4.

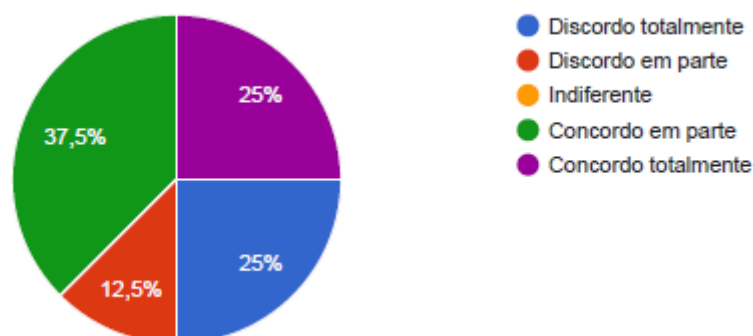
Gráfico 4– Os resultados das avaliações externas demonstram que a escola conseguiu ensinar o que deveria ou o que precisaria ser ensinado



Fonte: Formulário, 2021.

Quanto à afirmação de que os resultados das avaliações externas chegam a tempo para se planejar na escola, 37,5% dos gestores participantes da pesquisa concordam em parte com esta afirmativa. 25% dos gestores concordam totalmente com a afirmativa. Outros 25% discordam totalmente. E 12,5% discordam em parte, conforme descrito no gráfico 5.

Gráfico 5– Os resultados das avaliações externas chegam a tempo para se planejar na escola

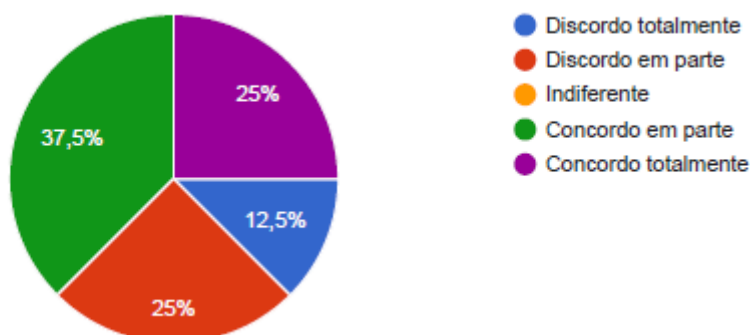


Fonte: Formulário, 2021.

Quanto à afirmação de que as avaliações externas mostram o que é preciso mudar na escola, 37,5% dos gestores participantes da pesquisa concordam em parte com essa afirmativa. 25% dos gestores concordam totalmente. Todavia, outros 25% dos gestores discordam em parte dessa afirmativa. E 12,5% dos gestores, discordam

totalmente, conforme descrito no gráfico 6.

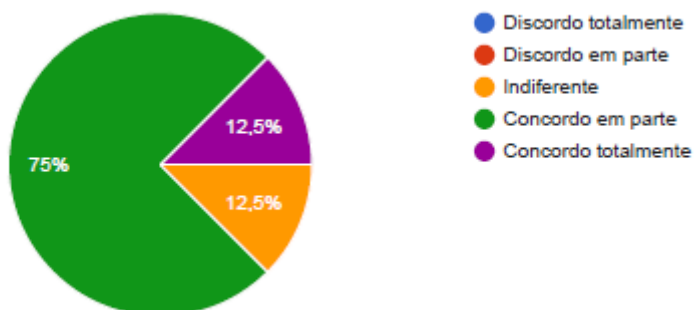
Gráfico 6– As avaliações externas mostram o que é preciso mudar na escola



Fonte: Formulário, 2021.

A respeito das avaliações em larga escala serem uma referência no currículo da escola, 75% dos gestores participantes da pesquisa concordam em parte com essa afirmativa. 12,5% dos gestores concordam totalmente. E 12,5% são indiferentes a esta afirmativa, conforme descrito no gráfico 7.

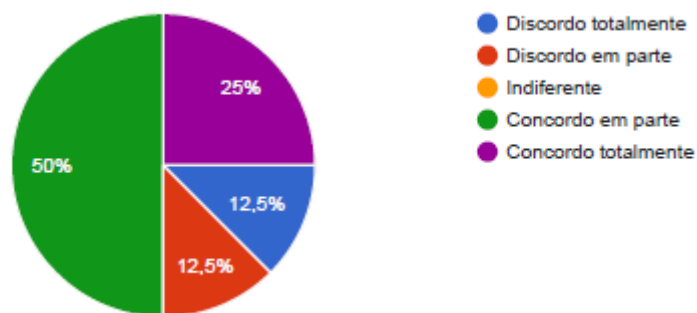
Gráfico 7– As avaliações em larga escala são uma referência no currículo da escola



Fonte: Formulário, 2021.

A respeito dos resultados das avaliações externas refletirem o trabalho da gestão escolar, 50% dos gestores participantes da pesquisa concordam em parte com esta afirmativa. 25% dos gestores concordam totalmente com a afirmativa. 12,5% dos gestores discordam totalmente. E 12,5% dos gestores discordam em parte, conforme descrito no gráfico 8.

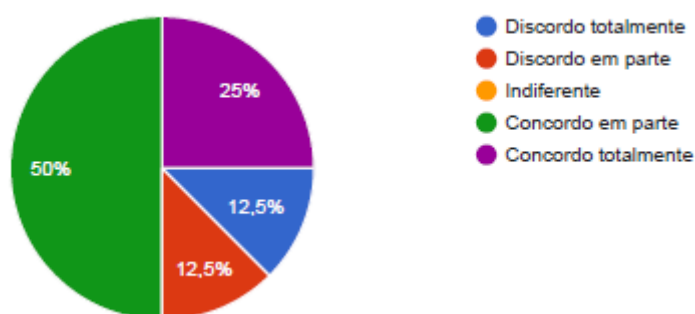
Gráfico 8– Os resultados das avaliações externas refletem o trabalho da gestão escolar



Fonte: Formulário, 2021.

A respeito do gestor realizar discussão com as famílias dos alunos sobre os resultados das avaliações externas, 50% dos gestores participantes da pesquisa concordam em parte com esta afirmativa. 25% dos gestores concordam totalmente com essa afirmativa. 12,5% dos gestores discordam totalmente. E 12,5% dos gestores discordam em parte, conforme descrito no gráfico 9.

Gráfico 9– O gestor realiza discussão com as famílias dos alunos sobre os resultados das avaliações externas



Fonte: Formulário, 2021.

Machado (2016) comenta que as avaliações em larga escala se tornam um importante mecanismo da gestão, especialmente para a construção do planejamento escolar, servindo para traçar um diagnóstico da realidade escolar, contribuindo para a melhoria da aprendizagem, visto que essas informações servem para desencadear uma reflexão aprofundada dos processos pedagógicos visando a eficácia escolar.

O acesso as informações das avaliações externas através da internet, facilita o trabalho do gestor, pois através dessa viabilidade, é possível obter os resultados tão logo sejam disponibilizados pelo MEC e INEP. (SANTOS, 2016)

O trabalho com os dados das avaliações externas deve ser bem estruturado, sendo responsabilidade do gestor, ofertar várias formas de acesso dessas informações,

subsidiando a apropriação dos dados para a comunidade escolar, além de proporcionar espaço para análise, reflexão e planejamento de ações, primando pelo desenvolvimento acadêmico dos alunos. (MACHADO, 2016)

Assim, estas avaliações podem oferecer um diagnóstico da realidade escolar, tornando-se, ao mesmo tempo, um importante instrumento de gestão, que irá promover uma visão mais abrangente dos aspectos cognitivos que necessitam ser melhorados para o bom rendimento dos alunos (SANTOS, 2016). A escola deve observar a importância dos dados fornecidos pelas avaliações externas, utilizando-os como base para um debate, de maneira que a comunidade escolar possa compreender esses dados, contribuindo significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, visto que oferta informações relevantes para o planejamento de ações, visando a melhoria contínua do processo de aprendizagem (MACHADO, 2016).

Desta forma, o papel do gestor escolar é fomentar um espaço de discussão, através da apropriação dos dados fornecidos, mostrando, assim, a realidade da qualidade de ensino em sua escola.

Diante das respostas obtidas na pesquisa, é possível notar que os gestores das escolas participantes majoritariamente concordam que as avaliações externas são fundamentais para o planejamento escolar, é uma preocupação permanente que alcancem as metas estabelecidas, para isso buscam informações sobre as avaliações. Segundo o relato da gestora da escola Álvaro Adolfo da Silveira, por exemplo, nesta instituição promovem a formação continuada sobre essa temática, incluindo seminários sobre “Métodos de avaliação em sala de aula”, “O que esperar das Avaliações Externas e como estar preparados para elas”, de acordo com a gestora:

Devido as nossas iniciativas na escola, saímos de um IDEB de 2,8 em 2017 para 4,4 em 2019 um grande feito para a escola, superando inclusive as metas estabelecidas que era de 3,1.

A fala acima reflete a opinião dos gestores, que concordam em maioria sobre os resultados obtidos por suas escolas, segundo eles os índices alcançados refletem o trabalho da gestão.

Desse modo, conclui-se que os resultados do SAEB e IDEB são utilizados pelos gestores escolares, são divulgadas para toda a equipe escolar, e são prioridade no currículo da escola.

4.4 Percepção dos professores sobre as Avaliações Externas de Larga Escala

Araújo e Rodrigues (2018) narram que a formação inicial do professor é muito relevante, visto que é a base de seus conhecimentos, que deve ser sólida e completa, criando uma dicotomia entre teoria e prática. Porém, a maioria dos cursos de licenciatura no Brasil não oferece essa base sólida, e na maioria das vezes, o professor sai de seu curso de formação, com mais indagações do que certezas. Uma formação docente autêntica acarreta em transformações no processo educativo, de maneira que venham trazer benefícios ao educando, e principalmente ofertar uma educação de qualidade.

4.4.1 Perfil dos professores

Participaram da pesquisa doze professores do Ensino Médio das Escolas Estaduais relatadas no perfil dos gestores.

Quanto à faixa etária, verificou-se que 50% dos professores participantes da pesquisa estão na faixa etária de 42 a 49 anos. 33,3% dos professores estão na faixa etária de 26 a 33 anos. E 16,7% dos professores estão na faixa etária de 26 a 33 anos.

Quanto à área de formação, verificou-se que 66,7% dos professores participantes da pesquisa são formados em matemática. E 33,3% dos professores são formados em Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

Quanto ao curso de pós-graduação, verificou-se que 66,7% dos professores participantes da pesquisa tem especialização. 16,7% dos professores tem mestrado. 8,3% dos professores tem doutorado. E somente 8,3% dos professores não possui pós-graduação.

Quanto ao tempo de atuação como professor, verificou-se que 66,7% dos professores participantes da pesquisa estão atuando na docência entre 10 e 20 anos. 16,7% dos professores atuam entre 5 e 10 anos. E 16,7% dos professores atuam na docência há mais de 20 anos.

Quanto ao tempo de atuação como professor na atual escola, verificou-se que 41,7% dos professores participantes da pesquisa atuam de 2 a 4 anos nesta escola. 25% dos professores atuam de 16 a 20 anos nesta escola. 16,7% dos professores atuam de 8 a 10 anos na escola. 8,3% dos professores atuam há mais de 20 anos nesta escola. E 8,3% dos professores atuam de 11 a 15 anos nesta escola.

Quanto ao regime de trabalho, verificou-se que 58,3% dos professores participantes da pesquisa trabalham entre 150 a 200h. 25% dos professores trabalham entre 100 a 150h. 8,3% trabalham 100h. e 8,3% trabalham acima de 200h.

A respeito da quantidade de escolas em que atua, 50% dos professores participantes da pesquisa atuam apenas na escola atual. 25% dos professores atuam em 2 escolas. E 25% dos professores atuam em 3 escolas.

A respeito do vínculo trabalhista na escola, 91,7% dos professores participantes da pesquisa são professores concursados/efetivados com vínculo estável. Somente 8,3% dos professores tem contrato temporário com a escola que atua.

Araújo; Ribeiro e Cruz, (2018) relatam que somente a formação inicial não é suficiente para preparar o professor para o processo de aprendizagem, sendo necessário focar na formação contínua para assegurar um processo pedagógico mais eficaz, especialmente se tiver em vista a oferta de conhecimentos para os alunos, que serão verificados através das avaliações externas.

4.4.2 Professores e as Avaliações Externas de Larga Escala

Durante a aplicação da pesquisa, mediante as respostas dos questionários respondidos pelos professores, pudemos perceber que, mesmo sendo uma política educacional consolidada, não tem sido destinada à avaliação em larga escala, uma discussão acerca dos seus métodos, finalidades e concepção de avaliação e, sobretudo, dos efeitos de tal política no cotidiano das escolas.

4.4.2.1 Análise de consistência interna questionário respondido pelos docentes

Procedendo com o cálculo da medida alfa de Cronbach, foi obtido valor 0,75 para o instrumento como um todo. Esse valor está dentro da margem de aceitabilidade (Hair *et al.*, 2009), o que indica que o questionário possui evidência de consistência interna.

Tabela 9- Medidas de consistência interna do instrumento respondido pelos docentes

Alfa de Cronbach do instrumento	Média de escore	Desvio padrão
0,75	3,90	0,40

Fonte: Elaborada pela autora

A média de escore ($1 < 3,90 < 5$) é considerada aceitável, pois encontra-se dentro do limite de aceitabilidade.

Quanto ao grau de concordância, podemos entrever que os docentes têm uma percepção parcialmente otimista das avaliações externas; ao afirmar por exemplo que os resultados das avaliações poderiam chegar mais cedo nas escolas percebemos uma preocupação em acessar as informações. Outra preocupação que indica a visão otimista em relação ao SAEB está na concepção de que os professores “tem compreensão parcial das avaliações externas”, isto nos indica uma insatisfação dos docentes e nos remete ao interesse em se apropriar mais das possibilidades oferecidas por essa avaliação.

As medidas de consistência interna alfa, a média e desvio padrão por item podem ser consultados na Tabela 10.

Tabela 10- Medidas de consistência interna dos itens do instrumento aplicado aos docentes

Item	Alfa de Cronbach	Média do escore	Desvio padrão
1	0,74	4,20	0,83
2	0,74	3,80	0,72
3	0,72	4,00	1,04
4	0,77	3,80	1,36
5	0,76	4,30	1,37
6	0,74	4,20	0,45
7	0,70	3,80	1,14
8	0,77	3,90	1,00
9	0,74	3,90	1,00
10	0,73	3,80	0,94
11	0,70	3,00	1,54
12	0,72	3,80	0,94
13	0,73	3,20	1,14
14	0,78	4,50	0,67
15	0,75	4,80	0,45
16	0,77	4,80	0,62
17	0,73	4,30	0,49
18	0,74	2,50	0,80
19	0,73	3,80	1,40
20	0,75	3,80	1,03
21	0,73	4,00	1,04
22	0,74	4,20	0,87

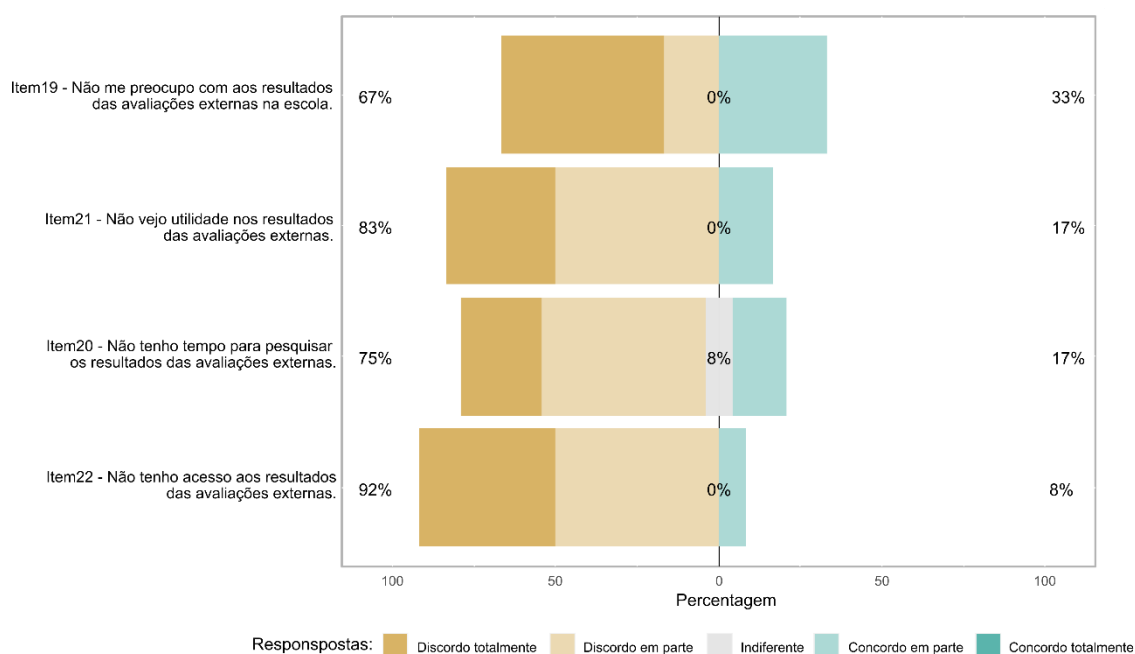
Fonte: Elaborada pela autora

O valor mínimo aceitável do alfa de Cronbach ($0 < \alpha < 1$) é 0,6. Portanto, 0,75 é um valor aceitável de consistência interna. Isto implica que o instrumento tem evidência de validade.

4.4.2.2 Percepção dos professores sobre as avaliações externas

A partir das respostas aos questionários, destacamos um otimismo percebido segundo a percepção dos professores sobre as avaliações externas. No gráfico 10 abaixo destacamos os itens com a escala invertida.

Gráfico 10- Percentual de respostas aos Itens tipo Likert de escala invertida



Fonte: Elaborada pela autora

Através das respostas, é possível constatar a importância que os professores dão as avaliações externas. As respostas obtidas, de maneira geral, apontam que os professores demonstram uma visão otimista das avaliações externas. Quanto maior a discordância em relação as afirmativas propostas, na mesma medida se dá a preocupação e o interesse com os assuntos tratados, como por exemplo a divulgação e discussão dos resultados das avaliações, a divulgação dos índices é amplamente anunciada pela mídia e chega à sociedade, mesmo antes de a escola receber os resultados das avaliações. No entanto, os envolvidos diretamente com o ensino não estão satisfeitos com o acesso e com as discussões acerca dos resultados do SAEB.

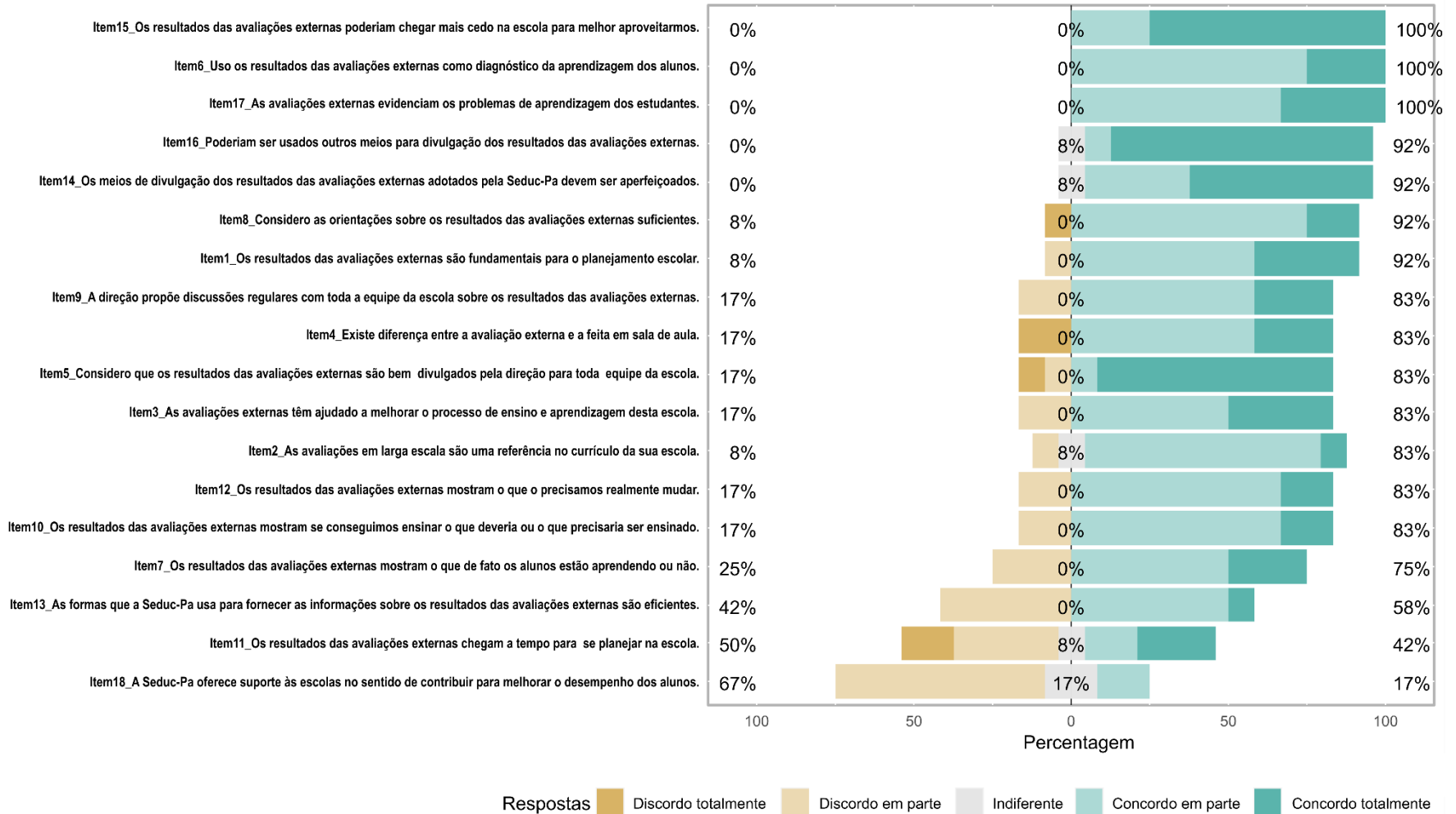
Quando perguntados se as avaliações externas tem ajudado a melhorar o

processo de ensino e aprendizagem da escola, percebemos uma discordância significativa. Tal fato aponta a necessidade de criar situações de estudo e reflexão sobre o SAEB, pois é a compreensão do que é e para que servem as avaliações externas, que pode proporcionar o uso efetivo das informações oferecidas pelo sistema nacional de avaliação para melhoria do ensino na escola.

Outro ponto a se destacar é o descontentamento dos docentes em relação ao suporte oferecido pela SEDUC/PA no tratamento e preparação para o SAEB, e na junção de esforços para melhorar o desempenho dos educandos. Isto é um indicativo de que o SAEB recebe a atenção dos professores, reiteramos o nível de otimismo dado pelos docentes às avaliações externas.

No gráfico 11 destacamos os itens com a porcentagem referente a concordância com as afirmativas dispostas na pesquisa.

Gráfico 11- Percentual de respostas aos Itens tipo Likert - afirmativos

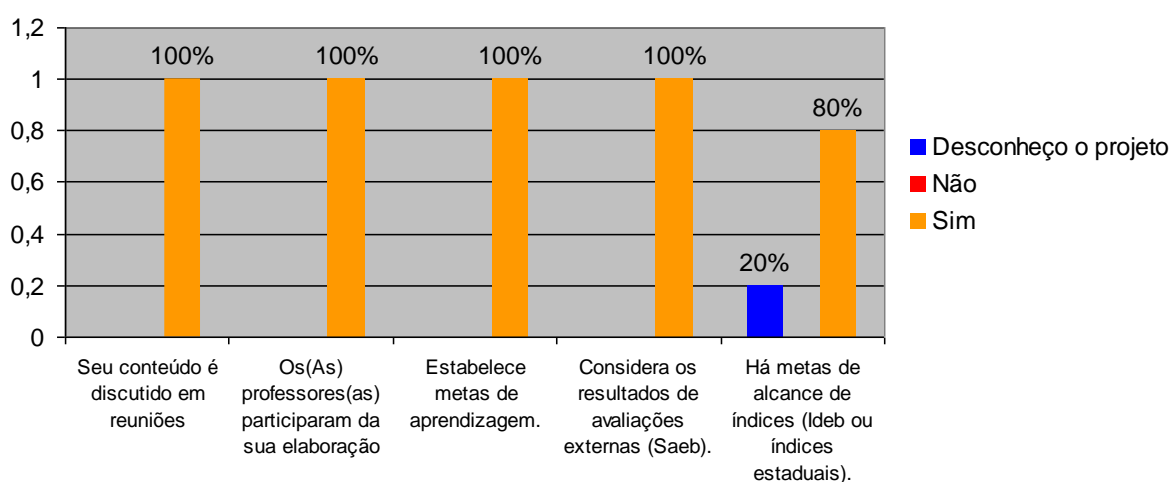


Na percepção de Araújo e Rodrigues e Aragão (2017), as políticas educacionais voltadas para a formação docente estão sendo utilizadas para controlar e mecanizar as práticas docentes, estabelecendo metas para a aprendizagem dos alunos, e as avaliações externas interferem no cotidiano pedagógico escolar, impedindo que seja construído um ensino dinâmico, construído a partir da participação, autonomia e criatividade dos professores.

Araújo e Rodrigues (2018) ressaltam que as avaliações externas têm orientado todo o processo educativo nas escolas brasileiras. Assim, as escolas têm buscado possibilitar aos alunos, novas experiências de aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de pensar dos educandos, promovendo um processo educativo com foco nos resultados e na elevação das médias de desempenho dos alunos nessas avaliações.

A respeito de situações que podem se aplicar ou não ao Projeto Político Pedagógico da escola, todos (100%) professores participantes da pesquisa relataram que o conteúdo do PPP é discutido em reuniões, participando da sua elaboração; estabelecendo metas de aprendizagem, e consideram os resultados de avaliações externas (SAEB) aplicadas ao PPP. 80% dos professores consideram que há metas de alcance de índices (IDEB ou índices estaduais) especificados no PPP. Todavia, 20% relatam desconhecer se este item é aplicado ao PPP, conforme descrito no gráfico 12.

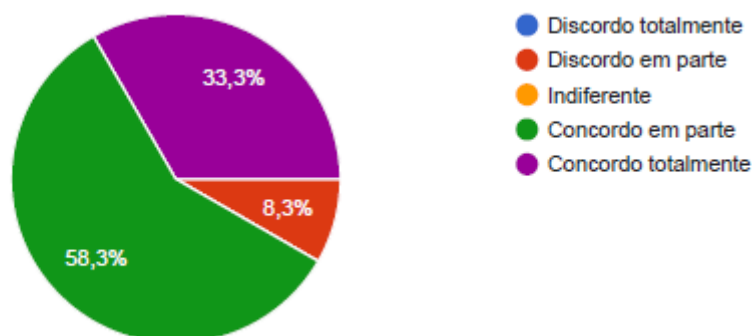
Gráfico 12– Situações que podem se aplicar ou não ao Projeto Político Pedagógico



Fonte: Formulário, 2021.

A respeito de considerar os resultados das avaliações externas como fundamentais para o planejamento escolar, 58,3% dos professores participantes da pesquisa concordam em parte com essa afirmação. 33,3% dos professores concordam totalmente com essa afirmativa. E 8,3% dos professores discordam em parte, conforme descrito no gráfico 13.

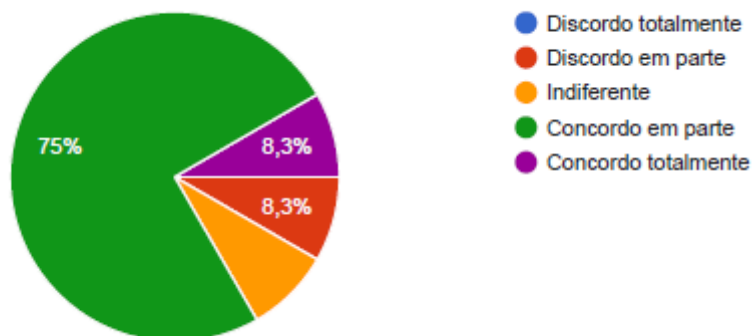
Gráfico 13– Considera os resultados das avaliações externas como fundamentais para o planejamento escolar



Fonte: Formulário, 2021.

A respeito das avaliações em larga escala serem utilizadas como referência no currículo da escola, 75% dos professores participantes da pesquisa concordam em parte com essa afirmativa. 8,3% dos professores concordam totalmente com a afirmativa. 8,3% dos professores discordam em parte. E 8,3% dos professores são indiferentes a esta afirmativa, conforme descrito no gráfico 14.

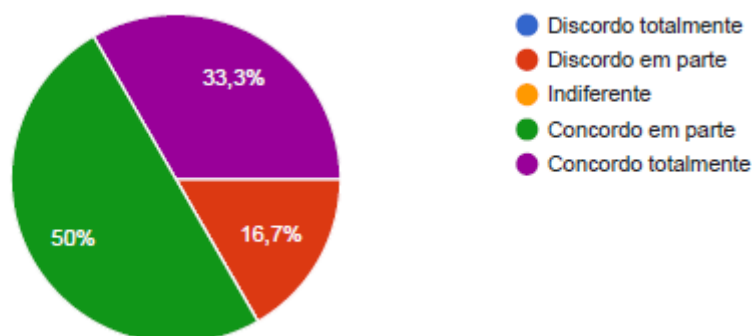
Gráfico 14– As avaliações em larga escala são utilizadas como referência no currículo da escola



Fonte: Formulário, 2021.

A respeito das avaliações externas ajudam a melhorar o processo de ensino e aprendizagem da escola, 50% dos professores participantes da pesquisa concordam em parte com essa afirmativa. 33,3% dos professores concordam totalmente com essa afirmativa. E 16,7% discordam em parte, conforme descrito no gráfico 15.

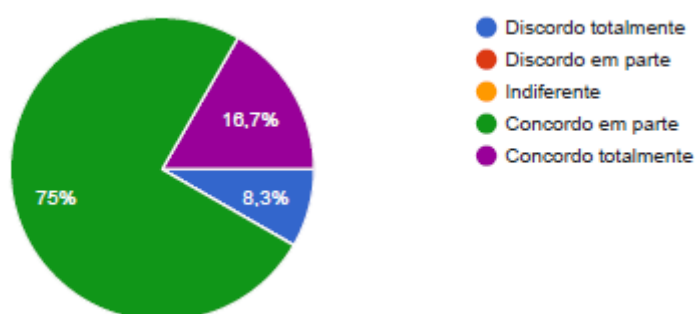
Gráfico 15– As avaliações externas ajudam a melhorar o processo de ensino e aprendizagem da escola



Fonte: Formulário, 2021.

A respeito de considerarem as orientações sobre os resultados das avaliações externas suficientes, 75% dos professores participantes da pesquisa concordam em parte com essa afirmativa. 16,7% dos professores concordam totalmente com essa afirmativa. E 8,3% dos professores discordam totalmente, conforme descrito no gráfico 16.

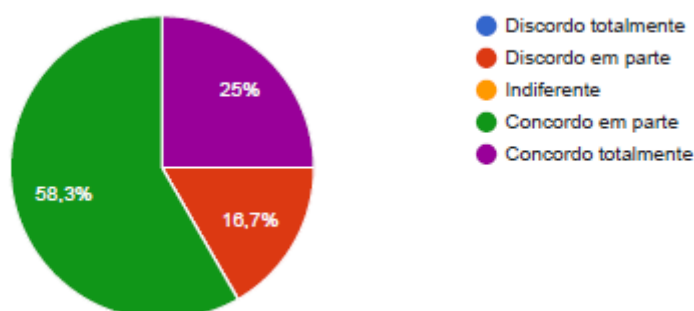
Gráfico 16– As orientações sobre os resultados das avaliações externas são suficientes



Fonte: Formulário, 2021.

A respeito da direção propor discussões regulares com toda a equipe da escola sobre os resultados das avaliações externas, 58,3% dos professores participantes da pesquisa concordam em parte com essa afirmativa. 25% dos professores concordam totalmente com a afirmativa. E 16,7% discordam em parte, conforme descrito no gráfico 17.

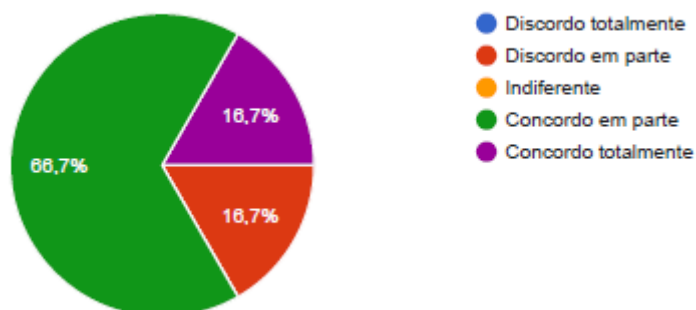
Gráfico 17– A direção propõe discussões regulares com toda a equipe da escola sobre os resultados das avaliações externas



Fonte: Formulário, 2021.

A respeito dos resultados das avaliações externas demonstrarem se os professores conseguiram ensinar o que deveria ou precisaria ser ensinado, 66,7% dos professores participantes da pesquisa concordam em parte com essa afirmativa. 16,7% dos professores concordam totalmente com a afirmativa. E 16,7% discordam em parte, conforme descrito no gráfico 18.

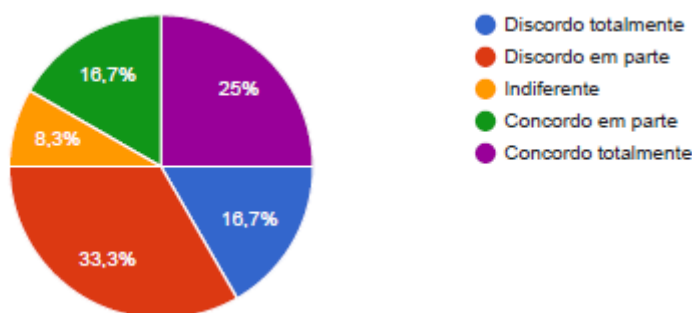
Gráfico 18– Os resultados das avaliações externas demonstram se os professores conseguiram ensinar o que deveria ou precisaria ser ensinado



Fonte: Formulário, 2021.

A respeito dos resultados das avaliações externas chegarem a tempo para o planejamento na escola, 33,3% dos professores participantes da pesquisa discordam em parte dessa afirmativa. 25% dos professores concordam totalmente com essa afirmativa. 16,7% dos professores concordam em parte com essa afirmativa. 16,7% dos professores discordam totalmente dessa afirmativa. E 8,3% são indiferentes, conforme descrito no gráfico 19.

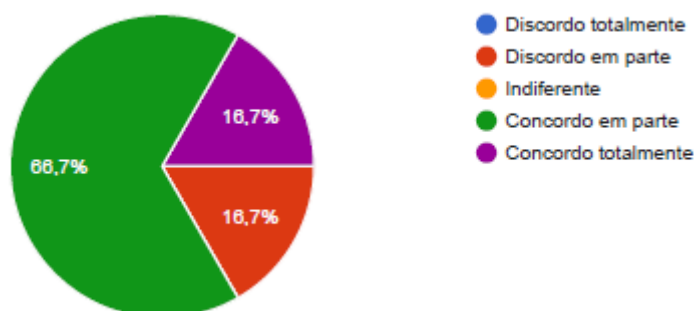
Gráfico 19– Os resultados das avaliações externas chegam a tempo para o planejamento na escola



Fonte: Formulário, 2021.

A respeito dos resultados das avaliações externas mostrarem o que precisa ser realmente mudado na educação, 66,7% dos professores participantes da pesquisa concordam em parte com esta afirmativa. 16,7% dos professores concordam totalmente. E 16,7% dos professores discordam em parte, conforme descrito no gráfico 20.

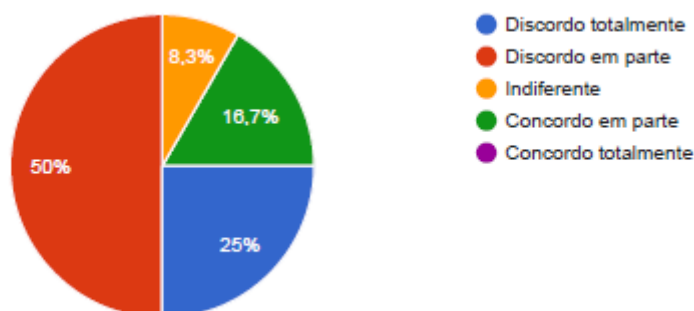
Gráfico 20– Os resultados das avaliações externas mostram o que precisa ser realmente mudado na educação



Fonte: Formulário, 2021.

A respeito da eficiência das formas que a SEDUC-PA utiliza para fornecer as informações sobre os resultados das avaliações externas, 50% dos professores participantes da pesquisa discordam em parte dessa afirmativa. 25% dos professores discordam totalmente dessa afirmativa. 16,7% dos professores concordam em parte dessa afirmativa. E 8,3% são indiferentes, conforme descrito no gráfico 21.

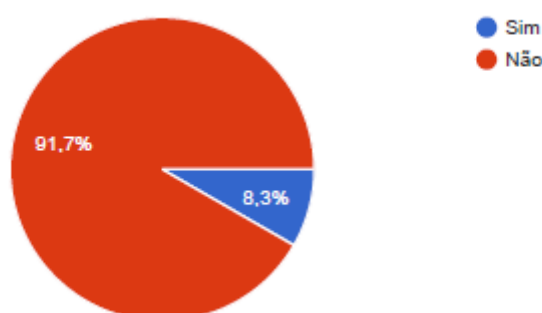
Gráfico 21– A eficiência das formas que a SEDUC-PA utiliza para fornecer as informações sobre os resultados das avaliações externas



Fonte: Formulário, 2021.

A respeito da realização de discussões com as famílias dos alunos sobre os resultados das avaliações externas, 91,7% dos professores participantes da pesquisa relataram que não realizam esse tipo de discussão com os pais. Somente 8,3% dos professores realizam esse contato com as famílias dos alunos, conforme descrito no gráfico 22.

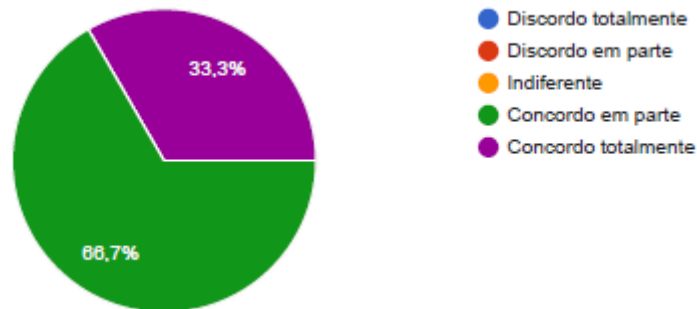
Gráfico 22– Realização de discussões com as famílias dos alunos sobre os resultados das avaliações externas



Fonte: Formulário, 2021.

A respeito das avaliações externas evidenciarem os problemas de aprendizagem dos estudantes, 66,7% dos professores participantes da pesquisa concordam em parte com essa afirmação. E 33,3% dos professores concordam totalmente com essa afirmativa, conforme descrito no gráfico 23.

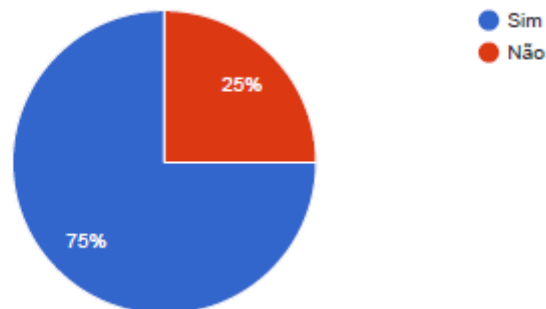
Gráfico 23– As avaliações externas evidenciam os problemas de aprendizagem dos estudantes



Fonte: Formulário, 2021.

Quanto ao conhecimento da matriz referencial dos exames, verificou-se que 75% dos professores participantes da pesquisa tem conhecimento sobre o assunto. E 25% dos professores relataram não ter conhecimento, conforme descrito no gráfico 24.

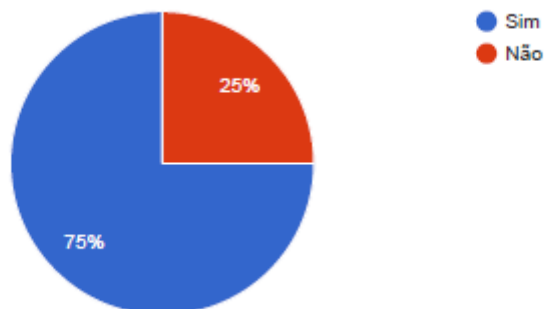
Gráfico 24– Conhecimento sobre a matriz referencial dos exames



Fonte: Formulário, 2021.

Quanto ao conhecimento sobre os distratores, 75% dos professores participantes da pesquisa relataram ter conhecimento sobre esse assunto. Todavia, 25% dos professores relataram não ter conhecimento, conforme descrito no gráfico 25.

Gráfico 25– Conhecimento sobre os distratores

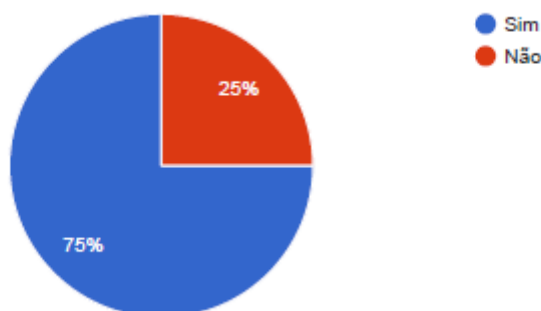


Fonte: Formulário, 2021.

Quanto ao conhecimento das escalas de proficiência das avaliações em larga

escala, 75% dos professores participantes da pesquisa relataram que tem conhecimento sobre essas escalas. Entretanto, 25% dos professores relataram não ter esse conhecimento, conforme descrito no gráfico 26.

Gráfico 26– Conhecimento das escalas de proficiências das avaliações em larga escala



Fonte: Formulário, 2021.

Analisando as respostas obtidas nos questionários, destacamos como fator positivo a participação docente na construção do Projeto Político Pedagógico de suas escolas, e ainda constatamos que a maioria das unidades escolares consultadas estabelecem metas para alcançarem os índices desejados. Uma prática comum nas escolas da rede estadual do município de Santarém é o desenvolvimento de projetos pedagógicos que incentivem a participação e permanência dos alunos nas escolas, uma preocupação frequente de professores gestores. Tais medidas podem ter influenciado positivamente para que as médias das unidades escolares estejam entre as melhores do estado do Pará.

O PPP visa assegurar um consenso entre a direção da escola, a equipe pedagógica e o corpo docente acerca dos objetivos a alcançar, os métodos de ensino, a avaliação, a distribuição dos alunos em classes, etc., ou seja, o projeto pedagógico constitui toda a organização da escola, desde seu funcionamento, estrutura, recursos materiais e pedagógico-didáticos, aspectos pessoais e materiais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

Daí a importância da participação dos docentes em sua elaboração, visto que é um documento orientador das ações e organização das escolas. Diante das respostas é possível notar que as avaliações externas estão contempladas na maioria das escolas participantes como referência no currículo.

Outro fator positivo observado na pesquisa é o conhecimento que os professores possuem sobre as avaliações, procuram informações sobre os resultados, conhecem a matriz referencial dos exames e compreendem o que são os distratores e as escalas de proficiência, o que facilita a elaboração de estratégias voltadas para a preparação do educando.

Corrêa (2012) expõe que a divulgação dos resultados das avaliações externas é

anunciada de forma ampla pela mídia brasileira, todavia, a maioria dos gestores e professores ainda não entendem o funcionamento dessas avaliações, e como ocorre a coleta de dados que são utilizadas para o cálculo do IDEB, fazendo com que esses resultados se tornem somente uma forma de criar ranking de escolas com maiores notas nas avaliações externas, sem realmente entender as finalidades implícitas.

Sobre a divulgação, a pesquisa mostrou que nesse ponto os docentes não estão satisfeitos com o acesso aos resultados, superando os que acreditam que os resultados chegam a tempo para o planejamento. Isto pode ter relação com o fato de que não temos uma maioria absoluta de escolas que promovem discussões regulares sobre esses resultados e as metas traçadas, além disso percebe-se que a maioria das escolas não viabiliza discussões com as famílias de seus educandos. Outra insatisfação que pode ser verificada nas respostas dos docentes se dá em relação a eficiência da SEDUC-PA em divulgar os resultados e propor políticas que sirvam como suporte para o alcance dos índices estabelecidos.

Marconi (2018) considera que a avaliação externa não tem ofertado às escolas, a melhoria do ensino, e sim aumentando a pressão através do incentivo para que instituições de ensino se tornem mais competitivas entre si, além de tornar o currículo escolar mais afunilado, padronizando as estratégias de ensino dos professores, visto que o interesse é aumentar a nota do IDEB, e não realmente, preparar o aluno para o futuro. Observa-se o aumento do estresse entre os professores e alunos, que se veem obrigados a ensinar mais conteúdos voltados para as avaliações externas, em detrimento do conhecimento específico para cada área.

4.5 Conhecimento do Técnico de referência da SEDUC, responsável na 5ª URE sobre as Avaliações Externas de Larga Escala

Além dos gestores e professores, também foi realizado uma pesquisa com o técnico de referência da SEDUC, em Santarém – Pará, que é responsável pelas avaliações externas.

No que se refere às avaliações em larga escala permitirem traçar diagnóstico e estratégias de enfrentamento de problemas que afetam a aprendizagem, a técnica relatou que:

Sim. As avaliações externas geram relatórios que as escolas têm acesso para fazerem análise e posteriormente planejar ações específicas para melhorarem os resultados, no que tange a aprendizagem. (Técnica da Seduc, 2021)

Observa-se que a Seduc oferta acesso às escolas dos resultados das avaliações externas, de maneira que possam utilizar esses dados no planejamento das atividades

escolares.

Indagada se a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) utiliza os resultados das Avaliações em larga escala (SAEB) para elaborar estratégias que visem melhorar aprendizagem e os índices de rendimento nessas avaliações e consequentemente no IDEB das unidades escolares, a técnica relatou que:

Sim. A SEDUC faz uso dos resultados das avaliações externas. Temos como pontos de atenção o enfrentamento dos baixos indicadores do Fluxo (Índices Aprovação, Reprovação e Evasão das Escolas); para isso, a Secretaria Estadual de Educação promove: 1. Avaliação diagnóstica para os alunos da Rede; 2. Promove acesso a plataformas digitais para os alunos acessarem atividades: Pára Casa, podcasts, videoaulas, aulões; 3. Formação continuada para professores referente as avaliações externas. (Técnica da SEDUC, 2021)

Observa-se que estes dados são muito relevantes, sendo utilizados para enfrentar os baixos indicadores do fluxo de aprovação, reprovação e evasão das escolas, utilizando como estratégias, a avaliação diagnóstica, além de oferecer acesso a plataformas digitais para os alunos realizarem atividades, além de formação continuada aos professores sobre as avaliações externas.

Quanto ao acompanhamento das ações dentro das unidades escolares, indagou-se se a SEDUC, no âmbito da 5ª Unidade Regional de Ensino (5ª URE), faz um acompanhamento periódico nas escolas e das ações tomadas por estas para melhorar os índices de rendimento das avaliações em larga escala, e a técnica respondeu que:

Sim. A 5ª Unidade Regional de Educação faz o acompanhamento pedagógico das Escolas periodicamente. As pautas do acompanhamento: 1. Frequência dos alunos (Busca Ativa); 2. Acompanhamento do rendimento bimestral (verificação da realização dos Conselhos de Classe); 3. Fluxo da Escola (Censo Escolar). (Técnica da SEDUC, 2021).

Percebe-se que a 5ª URE acompanha as ações realizadas pelas escolas, através da frequência dos alunos, do seu rendimento bimestral e do fluxo da escola.

Quanto às metas e incentivo, indagou-se se existem programas de incentivo as escolas que não alcançam a meta desejada no IDEB, e a técnica relatou que:

A SEDUC é vinculada ao Programa Busca Ativa. Temos ações da Regional que pauta ações para que as escolas cumpram para melhorias de resultados e alcance de metas. Estabelecimento de ações específicas no Plano de Ação das Escolas, quanto ao acompanhamento da Frequência dos alunos nas turmas. (Técnica da SEDUC, 2021)

Percebe-se que a SEDUC, por estar vinculada ao Programa Busca Ativa, estabeleceu metas para as escolas, visando a melhoria dos resultados, através de ações específicos nos planos de ação, além de realizar acompanhamento das frequências dos alunos.

A respeito da divulgação dos resultados das avaliações, indagou-se se a SEDUC

divulga amplamente os resultados para que os gestores e professores tenham acesso às informações, e a técnica informou que:

Sim, há divulgação dos resultados, da Avaliação Diagnóstica, via Plataforma do CAED, onde todos têm acesso minucioso dos resultados e descritores com mais e menos acertos; quanto aos resultados do SAEB e ENEM, a divulgação e acesso é pelo site do INEP. (Técnica da SEDUC, 2021)

Observa-se que a divulgação é realizada pela Plataforma do CAED, que acesso livre dos resultados e descritores apresentando a quantidade de acertos e erros, além dos resultados do SAEB e ENEM.

Indagada se a divulgação dos resultados é feita em tempo hábil, possibilitando que as escolas elaborem estratégias de ação, a técnica relatou que:

Nem sempre a divulgação dos resultados é feita em tempo hábil. Geralmente, os resultados são divulgados nos meses entre maio a agosto, equivalentes aos segundo e terceiro bimestres; isto é, mais da metade do ano letivo. (Técnica da SEDUC, 2021)

Observa-se que a técnica considera que a divulgação dos dados ocorre em tempo hábil, havendo divulgação nos meses de maio a agosto, que equivalem aos segundo e terceiro bimestre.

Dantas (2015) ressalta que as escolas devem estar alinhadas às secretarias de educação no que se refere ao currículo ensinado e o currículo avaliado, de forma que seja possível oferecer uma educação de qualidade, tendo por base o que é definido pelo MEC. Assim, os técnicos das secretarias estaduais de educação ou UREs podem cobrar das escolas maior envolvimento na preparação dos alunos para as avaliações externas.

[...] a preocupação com os resultados dos processos de ensino está presente atualmente nas administrações públicas da educação e nas escolas, dando margem a iniciativas como aperfeiçoamento dos currículos escolares, formação continuada de professores, revisão da formação básica de docentes, produção de materiais didáticos novos em vários tipos de suporte (impressos, virtuais, DVDs, etc.). O impacto dessas avaliações começa a ser sentido na educação básica esperando-se que as avaliações sejam vistas como estímulos à mudança em processos educacionais, e, não como punição. (GATTI, 2009, p. 15)

Pode-se observar que é responsabilidade das UREs e da escola ofertar aos professores e alunos, acesso aos meios para alcançar os resultados solicitados pelo MEC, através das avaliações externas, de maneira que cada escola possa alcançar as metas estabelecidas.

Dantas (2015) reforça que a articulação entre as UREs, a gestão e professores precisa ser estabelecida, com o propósito de trabalhar com os dados fornecidos pelo INEP/MEC referente às avaliações externas, utilizando-os em favor da aprendizagem do

aluno, realizando os objetivos da avaliação educacional, de acordo com as teorias da área.

4.6 Síntese dos Resultados

Através da pesquisa concluímos que para os professores e gestores das escolas participantes as avaliações são vistas com otimismo, o que nos induz a perceber a preocupação que eles têm em pensar no SAEB como política educacional orientadora e diagnóstica para a melhora da qualidade do ensino ofertado, visto que está contemplando no PPP das unidades de ensino.

Diante dos resultados obtidos podemos responder às questões da pesquisa. Dentre as demandas investigadas, a questão motivadora da dissertação era saber se as políticas de avaliação em larga escala têm se concretizado no ambiente escolar, e como vimos nas respostas, segundo os professores e diretores, há discussões na escola sobre os resultados do SAEB, percebe-se uma preocupação nos docentes em conhecer as provas, ter acesso aos resultados e uma insatisfação com o suporte dado pela SEDUC, outra questão examinada pela pesquisa. Segundo a técnica de referência da 5ª URE, a SEDUC tem auxiliado as escolas, porém o suporte oferecido não é suficiente na opinião dos docentes.

Outra questão investigada foi sobre a influência que as avaliações têm na atuação cotidiana dos gestores escolares e professores. Verificamos que todos os docentes participantes afirmaram que usam os resultados das avaliações externas como diagnóstico da aprendizagem dos alunos, e que eles evidenciam os problemas de aprendizagem dos educandos, além disso, destacamos que a maioria dos professores afirmam que não há diferença entre as avaliações externas e a avaliação em sala de aula, o que nos indica que as avaliações em sala de aula têm por base as questões propostas no SAEB. Quanto aos gestores, percebe-se a preocupação em alcançar as exigências da SEDUC quanto as metas do IDEB. Vimos ainda que o currículo escolar é orientado pelas avaliações externas e recebem influências diretas desses exames.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo principal, verificar se a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), no âmbito da 5ª Unidade Regional de Ensino à qual integram as escolas da cidade de Santarém-PA, fazem uso dos resultados das avaliações em larga escala. Para tanto, buscou-se teóricos e dados estatísticos que pudessem dar embasamento sobre a temática, e posteriormente, realizou-se a pesquisa de campo com gestores, professores e técnico da 5ª URE.

Como resultados, pode-se verificar que as escolas santarenas têm apresentado um bom índice nas avaliações externas de larga escala, alcançando números relevantes entre as escolas do Estado do Pará, demonstrando que o ensino nesta cidade recebe o mesmo incentivo que nas outras regiões brasileiras.

O estudo foi realizado em oito escolas de ensino médio da Rede Estadual de Ensino, tendo por sujeitos, oito gestores e doze professores, além do técnico de referência da 5ª URE. Devido à dificuldade de acesso aos sujeitos da pesquisa, imposta pela pandemia da COVID-19, a pesquisa se delimitou aos professores e gestores que aceitaram e se disponibilizaram a responder o questionário.

Quanto ao perfil dos sujeitos, os gestores, em sua maioria, estão na faixa etária de 42 a 50 anos a mais, com formação em Pedagogia com Especialização em Gestão Escolar, atuando há mais de 10 anos na área da educação, e com mais de 5 anos no exercício de gestor escolar, trabalhando em dois turnos, assumindo a gestão escolar, tanto por eleição como por indicação.

O perfil dos professores, em sua maioria, na faixa etária de 26 a 49 anos, tem formação em Matemática e Letras, tendo especialização, atuando há mais de 5 anos na docência, e na atual escola, há mais 2 anos, com regime de trabalho 100h a 200h na escola atual, sendo concursado.

Quanto à percepção dos gestores sobre as avaliações externas de larga escala, pode-se perceber que eles consideram que essas avaliações são fundamentais para o planejamento escolar, e por isso, buscam informações sobre os resultados, que depois são divulgados para toda equipe escolar, todavia, consideram que essa divulgação deve ser ampliada tanto pelo MEC, como pela 5ª URE, visto que os gestores utilizam diversos meios para conseguir essas informações atualizadas. Para os gestores, as orientações sobre os resultados dessas avaliações não são totalmente suficientes, por isso, realizam discussões regulares com a equipe escolar para o uso eficiente dessas informações, já que os resultados

demonstram se houve ou não aprendizagem. Os gestores consideram que a divulgação dos resultados das avaliações externas deve ser melhorada, visto que estes dados podem mostrar o que deve ser modificado no processo de ensino-aprendizagem, já que são uma referência do currículo escolar, podendo também refletir o trabalho do gestor, que busca discutir com as famílias de seus alunos sobre esses resultados.

Para os professores, a construção do PPP, possibilita a participação de todos, tendo por base os resultados das avaliações externas de larga escala, além das metas de alcance de índices do IDEB. Neste contexto, os docentes consideram que os resultados das avaliações externas são fundamentais para o planejamento escolar, que também são utilizados como referência no currículo escolar, ajudando a melhorar o processo de ensino e aprendizagem, tendo por foco as orientações recebidas sobre esses resultados. Na opinião dos professores, as discussões sobre os resultados das avaliações externas entre a gestão e equipe escolar ainda não são suficientes, visto que tais dados podem demonstrar se os professores ensinaram ou não seus alunos, e o que pode ser mudado na educação. Todavia, estas informações não chegam até os professores com celeridade, demonstrando que a falta de eficiência da SEDUC-PA para ofertar estes dados. A falta de discussões com os familiares dos alunos sobre estes resultados pode estar atrapalhando o desenvolvimento escolar, visto que estes dados evidenciam os problemas de aprendizagem dos educandos. Os professores relataram ter conhecimento sobre a matriz referencial dos exames, sobre os distratores e as escalas de proficiência das avaliações externas.

Quanto à técnica da 5ª URE, verificou-se que a mesma considera que sua instituição oportuniza acesso às escolas sobre os resultados das avaliações externas, e que estes dados são muito relevantes para realizar o enfrentamento dos baixos indicadores de aprovação, reprovação e evasão escolares, utilizando as estratégias de avaliação diagnóstica, além de acesso a plataformas digitais pelos alunos, além de formação continuada aos professores sobre as avaliações externas. A técnica ainda relatou que a 5ª URE está atenta aos dados das escolas, especialmente sobre o fluxo dos alunos e seu rendimento escolar, estando vinculada ao Programa Busca Ativa, e estabelecendo metas para as escolas, com vista a melhoria dos resultados, e realizando divulgação dos resultados das avaliações externas de larga escala.

Assim, pode-se concluir que os resultados das avaliações externas de larga escala em Santarém estão sendo utilizados pela 5ª URE para fomentar ações que fortaleçam o processo ensino-aprendizagem das escolas estaduais, de maneira que o aluno possa ter acesso a um ensino de qualidade, alcançando as metas propostas pelo MEC para a educação

nacional.

Como limitação para este estudo, pode-se observar a dificuldade em fazer a pesquisa de campo, conforme tinha sido preconizado no projeto, devido aos riscos sanitários da COVID-19, todavia, a utilização do Google Forms foi muito relevante para alcançar os sujeitos da pesquisa, apesar de muitos professores não terem respondido, mesmo sendo solicitados através de mensagens no WhatsApp, sendo este outro entrave para maior alcance da pesquisa.

Como sugestão para outros estudos, acredita-se que a realização de uma pesquisa com foco nas estratégias pedagógicas e ações tomadas pelas escolas com a chegada dos resultados, será de grande valia para o debate acerca das avaliações externas.

REFERÊNCIAS

- AMARO, I. A **(in)visibilidade da escola**: implicações das avaliações externas no contexto escolar. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro (SP), v. 23, n. 43, p. 24-43, mai./ago. 2013.
- ANTONIO JUNIOR, Wagner. **Avaliação da aprendizagem**: perspectivas para o ensino fundamental. Bauru/SP: Edição do autor, 2015.
- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RIBEIRO, Luís Távora Furtado; CRUZ, Jose Anderson Santos. Crítica e diálogo em face da relação escola versus avaliações externas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 25, p. 201-212, 2018.
- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RODRIGUES, Janine Marta Coelho Coelho. **A formação contínua dos professores e as avaliações externas no contexto educacional brasileiro**. Imagens da Educação, v. 8, n. 1, p. e40831-e40831, 2018.
- ARAÚJO, Osmar Hélio; RODRIGUES, Janine Marta Coelho; ARAGÃO, Wilson Honorato. Do decreto ao controle do processo pedagógico: os Coordenadores Pedagógicos sob a tutela das Avaliações Externas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, abr.-jun. 2017.
- BASTOS, João Batista. **Gestão democrática**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil**: ensino fundamental: Matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2011.
- CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Avaliação a serviço da aprendizagem: um inédito viável. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Avaliação da aprendizagem**: discussão de caminhos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, p. 41-56, 2007.
- CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do Pisa como instrumento de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n.109, p.1009- 1036, set./dez. 2009.
- CERVI, Rejane de Medeiros. **Planejamento e avaliação educacional**. 4.ed. Curitiba: Ibpex, 2013.
- CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda. **Avaliação da aprendizagem**: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação. Fortaleza: EdUECE, 2017.

CORRÊA, Tânia Regina dos Santos Godoy. **Os reflexos do SAEB/Prova Brasil nas práticas pedagógicas de língua portuguesa nas escolas municipais de Costa Rica/MS.** Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande/MS: Universidade Católica Dom Bosco, 2012.

DANTAS, Larissa Martins. **Avaliação externa e prática docente: O caso do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em uma escola de Maracanau – CE.** Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Fortaleza: Faculdade em Educação – Universidade Federal do Ceará, 2015.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate.** Florianópolis: Insular, 2003.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação.** Atuais tendências, novos desafios. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIGUEIREDO, Carla; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Uma tipologia para a compreensão da avaliação de escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

FONTANA, Edmeire Aparecida. **A resolução de problemas e a estatísticas nas avaliações externas do nono ano do ensino fundamental: Saeb e Saesp.** Dissertação (Mestrado em Educação). Uberaba/MG: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 27. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: Caminhando pela contramão.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Renata Souza da Silva. **Avaliar para quê?** Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Rio de Janeiro: Escola de Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2016.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados.** Porto Alegre: Bookman Editora, 2009

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados do IDEB – Santarém.** Disponível em: www.ideb.inep.gov.br/resultado/. Acesso em 05 de novembro de 2021.

KELLAGHAN, Thomas; GREANEY, Vincent; MURRAY, T. Scott. **O uso dos resultados da avaliação do desempenho educacional**. Trad. Alexandre Sabine. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

KLEIN, Ruben. Testes de rendimento escolar. In: MELLO E SOUZA, Alberto de (org.). **Dimensões da avaliação educacional**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 110-138.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José C., OLIVEIRA, João F. de, TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar: julgamento e construção**. 9.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

LIMA, Cintia Arruda; VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima. **As matrizes de referência do SAEB: uma investigação bibliográfica sobre as contribuições mediante a catalogação de recursos digitais**. Conexões-Ciência e Tecnologia, v. 15, p. 021013, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar**. 3.ed. São Paulo, Cortez, 2014.

MACHADO, Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante. **O gestor escolar e os desafios da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala: Impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação de Educação). Juiz de Fora: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

MARCONI, Juliana Rodrigues. **Avaliações Externas no Contexto Escolar: O Desafio na Rotina de Trabalho do Coordenador Pedagógico**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). São Caetano do Sul - USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2018.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. **Formação continuada de professores de matemática**. Curitiba: Appris, 2018.

MELLO, Liliane Ribeiro de; BERTAGNA, Regiane Helena. Tensões do SAEB e do IDEB para a educação de qualidade como direito. **Revista Educação Em Questão**, v. 58, n. 58, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 12, p. 371-373, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação**. Desafios contemporâneos. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; ROCHA, Gladys. Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do ensino fundamental. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Cadernos Anpae** (4), 11 – 14, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2019.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. **Novas Reflexões sobre o Ensino-Aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PASINI, Juliana Fátima Serraglio. **Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte do Estado do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2016.

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

POLYA, George. **A arte de resolver problemas**: um novo aspecto do método de matemática. 2. reimp. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Vanuza Campos. **A parceria público-privada na Amazônia**: impactos na gestão escolar do ensino médio em Santarém-Pará. Orientadora: Tania Suely Azevedo Brasileiro. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017

ROCHA, Eloy da Silva. **Uma análise pedagógica dos dados estatísticos das provas de matemática dos anos finais do ensino fundamental do SAEB, no período de 2011 a 2017**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional). Manaus/AM: Universidade Federal do Amazonas, 2019.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 17.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, Ariane Luzia dos. O panorama das notas em matemática no SAEB dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental. **Revista Educação Matemática Em Foco**, v. 8, n. 2, p. 4-27, 2020.

SANTOS, Maria José Costa dos. **O currículo de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental na base nacional comum curricular (BNCC)**: os subalternos falam?. Horizontes, v. 36, n. 1, p. 132-143, 2018.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos. **Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco**: contra números, há argumentos. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Caruaru/PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

SANTOS, Pricila Kohls dos; GUIMARÃES, Joelma. **Avaliação da aprendizagem**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: Desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCALLON, Gérard. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências**. Trad. Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PUCPress, 2015.

SILVA JÚNIOR, Silvio Borges da. **A política de avaliação de larga escala e suas implicações no currículo do Estado do Paraná nos anos 2011/2012**. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras). Foz do Iguaçu/PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016.

SILVA, José Junio da; KRAICZEK, Francieli Lubina; COSTA, Lourenço Resende da. **Diálogos Educacionais**: Gestão, avaliação, evasão e currículo. São Paulo: Todas as Musas, 2021.

SILVA, Maria Abadia da. **Gestão escolar e o trabalho do diretor**. Curitiba: Appris Editora, 2018.

SILVA, Robson José de Moura; LIMA, Sonia Maria de; SANTOS, Luciano dos. **Avaliação da aprendizagem**: sentidos. Natal: Caule de Papiro, 2021.

SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. **Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola**: um diálogo necessário. *Psicologia da Educação*, n. 48, p. 13-23, 2019.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, 2003.

SOUZA, Alberto de Mello e. **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA, Claudiene Fátima de. **O uso dos resultados da Prova Brasil na gestão do sistema público de Ensino Fundamental de João Pessoa**. Artigo (Especialização em Gestão Pública Municipal). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. 20.ed. São Paulo: Libertad, 2014.

**APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA
ACADÊMICO-CIENTÍFICA**

Através do presente instrumento, solicitamos do Diretor da 5ª Unidade Regional de Ensino, autorização para realização da pesquisa integrante da Dissertação de Mestrado da acadêmica Ândrea de Sousa Vasconcelos Nina, orientada pelo Profº Dr Mário Tanaka Filho, tendo como título preliminar “ **O USO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: um estudo em escolas da rede pública estadual do município de Santarém- PA**”.

A coleta de dados será feita através da aplicação de questionários semiestruturados.

A presente atividade é requisito para a conclusão do curso Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), da Universidade Federal do Oeste do Pará. As informações aqui prestadas não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição campo de pesquisa.

Santarém, _____ de Outubro de 2021.

Acadêmico

Prof. Orientador

Deferido ()

Indeferido ()

Assinatura e Carimbo do Diretor

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezada (o) Sra ou Sr, convidamos você a participar da Pesquisa intitulada “O USO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: um estudo em escolas da rede pública estadual do município de Santarém- PA” de responsabilidade da aluna Ândrea de Sousa Vasconcelos Nina, matrícula 2019203001, do curso Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), da Universidade Federal do Oeste do Pará, Campus Santarém, sob a orientação do professor Dr^a Mário Tanaka Filho. O objetivo dessa pesquisa é investigar o uso das avaliações externas e em larga escala pelas escolas, professores de matemática da educação básica e Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc-Pa) no âmbito da 5^a Unidade Regional de Ensino, o presente estudo pretende contribuir com a reflexão sobre as possibilidades da utilização dessas avaliações e seus resultados na potencialização da aprendizagem individual dos alunos. É de extrema relevância aprofundar o conhecimento e o debate em relação ao que acontece na escola com a chegada dos resultados e verificar quais ações estão sendo realizadas com base nas avaliações externas. Sua participação é voluntária e as informações obtidas a partir dessa pesquisa serão confidenciais, bem como os referidos dados obtidos não serão utilizados de modo a identificar o participante da pesquisa.

A pesquisa será desenvolvida da seguinte forma:

I - Os dados serão coletados por meio de questionários estruturados, individuais, aplicados aos sujeitos da pesquisa: professores, gestores e representantes da 5^a URE.

II – A Participação não causará nenhum gasto com relação aos procedimentos metodológicos efetuados durante o estudo;

III – O participante tem a liberdade de desistir ou recusar-se a participar de qualquer procedimento, assim como de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;

V – Será garantido ao participante da pesquisa a manutenção de seu sigilo e privacidade;

VI - O participante, em razão do caráter voluntário da pesquisa, não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa em razão de sua participação na mesma.

Diante dos esclarecimentos acima, eu, declaro que não tenho dúvidas acerca do necessário para participação na pesquisa, motivo pelo qual concordo em participar do estudo, ciente de que não receberei qualquer valor pecuniário para tal, bem como poderei não mais integrar o projeto a qualquer momento.

Já eu, Ândrea de Sousa Vasconcelos Nina, estudante responsável pelo estudo de pesquisa, declaro que estou cumprindo como todos os termos do presente TCLE.

Este documento é emitido em duas vias, assinadas pela pesquisadora, pela pessoa participante (uma via para cada) e por uma testemunha. Ou estará disponibilizado como anexo no questionário on-line elaborado a partir do formulário virtual (Google Forms).

Nome e Assinatura do Participante

Ândrea de Sousa Vasconcelos Nina
Estudante / Pesquisadora

Testemunha

APÊNDICE C – Questionário (diretores)

Pesquisa para dissertação de mestrado sobre “O USO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: um estudo em escolas da rede pública estadual do município de Santarém-PA”.

1. E-mail

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

- Concordo
 Não concordo

1. DADOS SOBRE A ESCOLA

1.1. Escola

1.2. Número de salas de aula

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> de 1 a 5 | <input type="checkbox"/> de 6 a 10 |
| <input type="checkbox"/> de 11 a 15 | <input type="checkbox"/> de 16 a 20 |
| <input type="checkbox"/> de 21 a 25 | <input type="checkbox"/> acima de 25 |

1.3. Número de turmas

- | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> de 1 a 5 | <input type="checkbox"/> de 6 a 10 |
| <input type="checkbox"/> de 11 a 15 | <input type="checkbox"/> de 16 a 20 |
| <input type="checkbox"/> de 21 a 25 | <input type="checkbox"/> de 26 a 30 |
| <input type="checkbox"/> acima de 31 | |

1.4. Número de alunos

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> de 50 a 200 | <input type="checkbox"/> de 201 a 400 |
| <input type="checkbox"/> de 401 a 600 | <input type="checkbox"/> de 601 a 800 |
| <input type="checkbox"/> de 801 a 1000 | <input type="checkbox"/> acima de 1000 |

1.5. Número de funcionários

- | | | |
|---------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> até 10 | <input type="checkbox"/> de 11 a 20 | <input type="checkbox"/> acima de 20 |
|---------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|

1.6. Número de professores

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> de 11 a 20 | <input type="checkbox"/> de 21 a 30 |
| <input type="checkbox"/> de 31 a 40 | <input type="checkbox"/> acima de 41 |

2. DADOS DO GESTOR

2.1. Idade:

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 18 a 25 anos | <input type="checkbox"/> 26 a 33 anos |
| <input type="checkbox"/> 34 a 41 anos | <input type="checkbox"/> 42 a 49 anos |
| <input type="checkbox"/> 50 ou mais | |

2.2. Área de formação

- Pedagogia - Especialização em Gestão Escolar
 Pedagogia/Arquiteta Urbanista
 Biologia
 Matemática
 Pedagogia

2.3. Pós-graduação

- Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Não possui

2.4. Tempo de exercício na educação

- menos de 5 anos entre 5 e 10 anos
 entre 10 e 20 anos mais de 20 anos

2.5. Tempo de exercício no cargo de gestor escolar

- menos de 3 anos
 entre 3 e 5 anos
 entre 5 e 10 anos
 mais de 10 anos

2.6. Regime de Trabalho:

- 1 turno
 2 turnos
 3 turnos

2.7. Você assumiu a direção desta escola por meio de:

- eleição
 indicação

3. SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS - SAEB

ASSINALE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA SOBRE OS SEGUINTE ASPECTOS RELATIVOS ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS:

3.1. Os resultados das avaliações externas são fundamentais para o planejamento escolar.

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

3.2. Busco informações sobre os resultados das avaliações externas na internet.

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

3.3. Divulgo os resultados das avaliações externas para toda equipe da escola.

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

3.4. Considero que os resultados das avaliações externas são bem divulgados.

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

3.5. Busco meios diversos para que todos da escola tenham acesso aos resultados das avaliações externas.

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

3.6. 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

3.7. Considero as orientações sobre os resultados das avaliações externas suficientes.

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

3.8. Faço 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

3.9. 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

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

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

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

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

3.12. As avaliações em larga escala são uma referência no currículo da minha escola.

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

3.13. Os resultados das avaliações externas refletem o trabalho da gestão escolar.

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

3.14. As formas que a Seduc-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

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

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

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

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

3.17. A divulgação dos resultados das avaliações externas ajuda no trabalho da gestão escolar.

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

3.18. Divulgo os resultados das avaliações externas para todos os alunos.

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

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

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

3.20. 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

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

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

3.22. O tempo que a Seduc-PA leva para divulgar os resultados é um fator que dificulta o trabalho de divulgação dos resultados.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | <input type="checkbox"/> Discordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Indiferente | <input type="checkbox"/> Concordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Concordo totalmente | |

3.23. Não me preocupo com a divulgação dos resultados das avaliações externas na escola.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | <input type="checkbox"/> Discordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Indiferente | <input type="checkbox"/> Concordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Concordo totalmente | |

3.24. Não tenho tempo para divulgar os resultados das avaliações externas.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | <input type="checkbox"/> Discordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Indiferente | <input type="checkbox"/> Concordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Concordo totalmente | |

3.25. Não vejo utilidade nos resultados das avaliações externas.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | <input type="checkbox"/> Discordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Indiferente | <input type="checkbox"/> Concordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Concordo totalmente | |

3.26. Não tenho acesso aos resultados das avaliações externas.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | <input type="checkbox"/> Discordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Indiferente | <input type="checkbox"/> Concordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Concordo totalmente | |

APÊNDICE D – Questionário (Professores)

Pesquisa para dissertação de mestrado sobre “O USO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: um estudo em escolas da rede pública estadual do município de Santarém-PA”.

1. E-mail:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

Concordo

Não concordo

1. DADOS DO PROFESSOR

1.1. Idade:

18 a 25 anos

26 a 33 anos

34 a 41 anos

42 a 49 anos

50 ou mais

1.2. Área de formação

Matemática

Letras – Língua portuguesa

1.3. Pós-graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Não possui

1.4. Há quantos anos você trabalha como professor(a)?

menos de 5 anos

entre 5 e 10 anos

entre 10 e 20 anos

mais de 20 anos

1.5. Há quantos anos você trabalha como professor(a) 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

mais de 20 anos

1.6. Regime de Trabalho:

100 h

entre 100 h e 150 h

entre 150 h e 200 h

acima de 200 h

1.7. Em quantas escolas você trabalha?

Apenas nesta.

em 2.

em 3.

em 4 ou mais.

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

Concursado/efetivo/estável

Contrato temporário

2. 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) participaram da sua elaboração			
Estabelece metas de aprendizagem.			
Considera os resultados de avaliações externas (Saeb).			
Há metas de alcance de índices (Ideb ou índices estaduais).			

3. ASSINALE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA SOBRE OS SEGUINTE ASPECTOS RELATIVOS ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS.

3.1. Os resultados das avaliações externas são fundamentais para o planejamento escolar.

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

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

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

3.3. 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

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

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

3.5. 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

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

- () Discordo totalmente () Discordo em parte

- Indiferente Concordo em parte
 Concordo totalmente

3.7. 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

3.8. Considero as orientações sobre os resultados das avaliações externas suficientes.

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

3.9. 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

3.10. 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

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

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

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

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

3.13. As formas que a SEDUC-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

3.14. Os meios de divulgação dos resultados das avaliações externas adotados pela Seduc-Pa devem ser aperfeiçoados.

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

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

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | <input type="checkbox"/> Discordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Indiferente | <input type="checkbox"/> Concordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Concordo totalmente | |

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

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | <input type="checkbox"/> Discordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Indiferente | <input type="checkbox"/> Concordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Concordo totalmente | |

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

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | <input type="checkbox"/> Discordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Indiferente | <input type="checkbox"/> Concordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Concordo totalmente | |

3.18. A Seduc-Pa oferece suporte às escolas no sentido de contribuir para melhorar o desempenho dos alunos.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | <input type="checkbox"/> Discordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Indiferente | <input type="checkbox"/> Concordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Concordo totalmente | |

3.19. Não me preocupo com os resultados das avaliações externas na escola.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | <input type="checkbox"/> Discordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Indiferente | <input type="checkbox"/> Concordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Concordo totalmente | |

3.20. Não tenho tempo para pesquisar os resultados das avaliações externas.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | <input type="checkbox"/> Discordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Indiferente | <input type="checkbox"/> Concordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Concordo totalmente | |

3.21. Não vejo utilidade nos resultados das avaliações externas.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | <input type="checkbox"/> Discordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Indiferente | <input type="checkbox"/> Concordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Concordo totalmente | |

3.22. Não tenho acesso aos resultados das avaliações externas.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | <input type="checkbox"/> Discordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Indiferente | <input type="checkbox"/> Concordo em parte |
| <input type="checkbox"/> Concordo totalmente | |

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

Sim Não

3.24. Você conhece a matriz referencial dos exames?

Sim Não

3.25. Já ouviu falar em distratores?

Sim Não

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

Sim Não

APÊNDICE E – Questionário (5ª URE)

Pesquisa sobre: “O USO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS - um estudo em escolas da rede pública estadual do município de Santarém- PA”.

Email:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

() Concordo

() Não concordo

Sobre as informações produzidas pelas avaliações.

1. As avaliações em larga escala permitem traçar diagnóstico e estratégias de enfrentamento de problemas que afetam a aprendizagem?

Sobre os planos de ação.

2. A Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) utiliza os resultados das Avaliações em larga escala (SAEB) para elaborar estratégias que visem melhorar aprendizagem e os índices de rendimento nessas avaliações e conseqüentemente no IDEB das unidades escolares? Quais são essas estratégias?

Acompanhamento das ações dentro das unidades escolares.

3. A SEDUC, no âmbito da 5ª Unidade Regional de Ensino (5ª URE), faz um acompanhamento periódico nas escolas e das ações tomadas por estas para melhorar os índices de rendimento das avaliações em larga escala?

Metas e incentivo.

4. Existem programas de incentivo as escolas que não alcançam a meta desejada no IDEB? Quais são eles e como funcionam?

Sobre a Divulgação dos resultados das Avaliações.

5. A Seduc divulga amplamente os resultados para que os gestores e professores tenham acesso às informações? Qual (quais) os meios de divulgação?

6. A divulgação dos resultados é feita em tempo hábil, possibilitando que as escolas elaborem estratégias de ação?