



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LENISE MENDES CORREIA

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: relações com o desempenho dos educandos nas
avaliações nacionais

São Luís
2017

LENISE MENDES CORREIA

**AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: relações com o desempenho dos educandos nas
avaliações nacionais**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Ilma Vieira Nascimento

São Luís

2017

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Correia, Lenise Mendes.

Avaliações em larga escala : relações com o desempenho dos educandos nas avaliações nacionais / Lenise Mendes Correia. - 2017.

171 f.

Orientador(a): Ilma Vieira Nascimento.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

1. Avaliação Educacional. 2. Avaliações Nacionais. 3. Currículo. I. Nascimento, Ilma Vieira. II. Título.

LENISE MENDES CORREIA

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: relações com o desempenho dos educandos nas
avaliações nacionais

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ilma Vieira Nascimento (Orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (PPGE)

Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Maria da Glória Rocha Ferreira (PPGEEB)

Universidade Federal do Maranhão

**Primeiro modelo de amor, minha mãe,
Antonia,**

Contigo aprendi tudo que sou, me destes a vida tantas vezes quanto foi preciso. Estavas ao meu lado em todo esse caminhar, e foi de ti que recebi as primeiras palavras e estas aperfeiçoadas que estão aqui, acreditaste em mim e não cansou de professar isso ao mundo, me formaste. A ti gratidão eterna nesse profundo gesto de amor e reconhecimento.

Minha grande inspiração, meu pai, José

Cada passo teu adiante me alegra o coração, por teus ensinamentos, conduta, caráter e personalidade que marcaram o que acredito e defendo. Obrigado pai, eis aqui o teu fruto, a videira não dá fruto ruim.

Bênçãos de Deus: Edson, Nicholas e Isaias

O amor se cultiva, [...] não se aborrece, tudo suporta [...] aos melhores dias de minha vida, com sorrisos, lágrimas, suor, sangue e coração ardente de um amor que não se explica por que o melhor é sentir, viver.

Davi Gabriel (*In memoriam*).

AGRADECIMENTOS

O ingresso ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão adveio depois de um longo período longe do meio acadêmico para realizar um sonho que começou há dez anos, um desafio pessoal e acadêmico, que fez parte de minha carreira. Assim que adentrei a Universidade em 1993 já sonhava em não parar de estudar. Este sonho de estar sempre em meio à pesquisa e aos estudos se consolidou, ainda estou em estado de êxtase por um passo tão importante para profissionais da educação, então é com alegria e grande satisfação, além de um enorme sentimento de gratidão a todos e a vida que findo mais uma etapa desse sonho. Gostaria de deixar aqui meus agradecimentos a todos que estiveram comigo nessa caminhada de descobertas, conhecimento de ideias e pessoas e de amadurecimento acadêmico, queria agradecer ao apoio de todos que contribuíram para esse trabalho.

Quando não temos mais explicação para a beleza da vida o que nos resta é nos rendermos ao divino por isso agradeço a Deus, por ter realizado esse sonho em um momento tão especial, foram muitas bênçãos ao mesmo tempo. Deus me deu tudo que pedi, sonhei e ainda aquilo que não pedi e não sonhei, por que Ele é imensuravelmente bom para os seus. Sua bondade dura para sempre.

A minha família, ao meu esposo Edson Araújo e seus pais e irmãos, pela sua constante presença e serenidade em todos os momentos que precisei de seu apoio, seus estímulos e ajudas incansáveis, sem limites, sem dúvidas, que me reergueram nos momentos decisivos, sua amizade e companheirismo, que são uma dádiva. Aos meus filhos Nicholas e Isaías por amor, por força, pela fonte onde me renovei todos os dias.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFMA pela oportunidade de crescimento profissional, meu carinho e respeito a todos os professores que com compromisso e dedicação formam profissionais na área de educação.

Meus agradecimentos ao Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente que muito contribuiu para uma ampliação dos meus conhecimentos sobre a linha de pesquisa na Universidade.

A Universidade Federal do Maranhão nas pessoas de todos os professores do Mestrado em educação em especial as Dras. Mariza Wall e profa. Dra. Lélia Cristina pelos meus primeiros passos no Mestrado pelo carinho respeito e crença no aprendizado dos estudantes do Curso.

Especialmente sou muito grata a profa. Dra. Ilma Vieira Nascimento pelo compromisso em orientar-me com sua presteza, delicadeza ao melhor resultado do estudo, pela sua delicadeza, educação, modelo de mestre e profissional.

Foi importante poder contar com apoio da Secretaria de Estado da Educação, na pessoa da Profa. Vera Gonçalves Pires, pela liberação de dados importantíssimos no início dessa pesquisa.

Pelo incentivo primeiro dessa proposta de trabalho agradeço a Profa. Ms. Silvana Machado Guimarães, pela sua crença em nossa potencialidade e na educação no Maranhão.

A Secretaria Estadual de Educação do Maranhão na pessoa do Prof. Pedro de Alcântara pelo apoio respeito e consideração no momento final dessa pesquisa, pelo companheirismo profissional nesse trabalho com a rede pública de ensino no Estado.

A Secretaria Municipal de Educação de São Luís, na pessoa de todos os colegas de trabalho e demais funcionários da rede pelo carinho no cotidiano da escola.

Algumas presenças foram relevantes para a conclusão da pesquisa destaco as escolas pesquisadas da Unidade Regional de São Luís, nas pessoas de supervisores e gestores escolares pela sua disponibilidade e atenção na realização deste trabalho e a todos que não citei, mas que acrescentaram algo de positivo nessa trajetória.

As escolas militares da rede de ensino público de São Luís, na pessoa dos gestores e professores empenhados no sucesso dos educandos da rede estadual de ensino.

As escolas da rede de ensino público de São Luís, na pessoa dos gestores e professores engajados no êxito dos educandos da rede municipal de ensino.

À minha eterna família, especialmente a minha mãe pelas palavras sábias e de conforto, pela admiração, meu alento seu colo pelo exemplo.

A minha irmã Lucy Mendes Correia, pelo apoio afetivo e são quando necessário, pela serenidade de enfrentar a vida e seus desafios, pela verdadeira amizade e lealdade.

Ao meu Pai José de Arimateas, pelo seu carinho e cuidado sempre presente.

A minha irmã Conceição Mendes Correia, pela prova de amor todos os dias, pelas orações e intercessões.

A todos meus irmãos e parentes que torceram por mim nessa caminhada.

A minha amiga de curso mais próxima nessa trajetória Andrea Lima, pelo apoio incentivo e força nos momentos difíceis e pela partilha nos momentos de alegria.

A minha amiga Josynilde Meirelles do Mestrado em Educação na UFMA pela inspiração, admiração e laço de verdadeira amizade, meu eterno carinho e votos de sucesso e bênçãos em sua vida e carreira.

Aos meus colegas de curso pela trajetória juntos, pelas alegrias da descoberta do conhecimento, pela explosão de contentamento a cada etapa concluída, nos seminários nos trabalhos e nas aulas.

Obrigada a todos (as).

Ao sermos avaliados estamos sendo analisados, examinados, testados, interrogados, investigados, devassados... com o objetivo de sermos ajuizados, controlados, calculados, valorados e, desta forma, comparados, ajustados, adaptados, acomodados, conformados... em sermos advertidos, censurados, repreendidos, ameaçados. Ameaçados? Não, talvez seja melhor... substituir o ameaçado por avisado, prevenido ou, melhor... por aconselhado que é sinônimo de apoiado, considerado, respeitado, acolhido, cuidado, atendido... que significa ser distinguido, individualizado, conhecido... que é o mesmo que apreciado... que nos remete a admirado, bem quisto, abraçado... amado, aceito... Aprovado!

(Anônimo)

RESUMO

Estudo sobre avaliação educacional com foco no desempenho dos educandos, aferido por meio do SAEB e da Prova Brasil. Toma o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB como referência para o alcance dos resultados educacionais com vista à implementação de ações relativas à qualidade da educação, mormente no ensino público. O objetivo principal da pesquisa em foco consiste em analisar o modelo de avaliação em larga escala e sua relação com o desempenho dos educandos em escolas do sistema de educação público municipal e estadual em São Luís – MA. A pesquisa abrange um recorte da região metropolitana, que conta como amostra treze polos, tendo sido selecionadas oito escolas do ensino fundamental, destas cinco da rede pública estadual e três da rede pública municipal, limitando-se a pesquisa nessas escolas a verificar a movimentação do IDEB. Assim, a pesquisa de campo propriamente dita adota como *locus* duas escolas de ensino fundamental do sistema estadual, onde foram aplicados questionários aos professores e gestores. Trata-se de um estudo que privilegia uma abordagem qualitativa focada na avaliação em larga escala, com o intuito de compreender as relações entre esse tipo de avaliação e o desempenho dos alunos. O estudo faz um resgate histórico da avaliação educacional no Brasil e no exterior, confere ênfase à mensuração de testes para verificar os aspectos que contribuem positivamente ou não nos resultados dessas avaliações, em especial nas escolas pesquisadas. Toma como referência teórica, diversos trabalhos de estudiosos do tema, tanto de autores nacionais como estrangeiros nos campos da avaliação e do currículo. Conclui destacando o papel do SAEB/Prova Brasil e do IDEB como referências para aferir a qualidade da educação no país. Aponta o que precisa melhorar para o alcance da almejada qualidade no ensino, na estrutura física das escolas, na formação de professores e, especialmente, no currículo.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Avaliações Nacionais. Currículo.

ABSTRACT

This research presents, initially, a study on educational evaluation focusing on the performance of students in the national evaluations, emphasizing SAEB and Prova Brasil, highlighting the Basic Education Development Index - IDEB, as a crucial factor for the implementation of actions of this nature and will also bring discussions about educational evaluation. The research encompasses a cutout of the metropolitan region, which has a sample of the thirteen regional education districts, eight primary schools were selected, five from the state public network, and three from the municipal public network, with the criterion being the cutout of one school by Regional Education District in the education of the São Luis Regional Unit of Education. Highlighting the schools that grow the most in performance. This study demonstrates the historical evolution of students' performances, as well as their performance during the editions of the national evaluations, which aspects contributed positively to the result in the evaluations of the state and municipal public networks of São Luís and what are the main obstacles to the students' performances. The study deals with the history of educational evaluation, from the first American and English studies, and reports on the Brazilian experience in educational tests and measures. It highlights the historical evolution of educational evaluation in the world and in Brazil, with emphasis on the history of evaluation and the measurement of tests, with reference to several scholars who study the subject in the beginning of the evaluation. The research perform this historical survey of the evaluation, with the intention to understand the first indications about the educational evaluation, its historicity, in order to extend knowledge about the students on the subject of measurement, of tests, of the docimology, with a view to reflect on measurement and the current national evaluations with repercussions for the learning of the students of the Brazilian public school. The study makes a detailed analysis of the evaluation model and the large-scale evaluations of all the pedagogical nuances related to the students' performances and also raises questions about the challenges of this model in the teaching networks. The empirical research carried out has as a locus two elementary schools of the state system belonging to the metropolitan region of São Luís; and has as subjects the teachers and managers of the selected schools. The research brings an interesting clipping about student performance in the external evaluations with emphasis on effective schools, school effect, with details about military schools and their performances as successful experience of the state and municipal teaching network.

Keywords: National Assessments. Brazil Exam. Education National Assessments.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Matrícula Geral: Dados Gerais dos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino.....	101
Figura 2	– Total de escolas estaduais do ensino fundamental: anos finais.....	102
Figura 3	– Matrícula estadual do ensino fundamental: 9º ano.....	102
Figura 4	– Total matrícula e escolas geral município: anos finais do Ensino Fundamental.....	103
Figura 5	– Total matrícula e escolas geral município: anos finais do Ensino Fundamental.....	103
Figura 6	– Proficiência comparativo das duas edições do corte 2013 /2015 Língua Portuguesa e Matemática	105
Figura 7	– Proficiência (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Matemática.....	105
Figura 8	– Proficiência (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Matemática.....	106
Figura 9	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa.....	106
Figura 10	– Proficiência comparativo das duas edições do corte 2013 /2015 Língua Portuguesa e Matemática	108
Figura 11	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa.....	108
Figura 12	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa.....	108
Figura 13	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Matemática.....	109
Figura 14	– Proficiência comparativo das duas edições do corte 2013 /2015 Língua Portuguesa e Matemática	110
Figura 15	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa.....	111
Figura 16	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa.....	111

Figura 17	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Matemática	111
Figura 18	– Proficiência comparativo das duas edições do corte 2013 /2015 Língua Portuguesa e Matemática	113
Figura 19	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa.....	113
Figura 20	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa.....	114
Figura 21	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Matemática	114
Figura 22	– Proficiência comparativo das duas edições do corte 2013 /2015 Língua Portuguesa e Matemática	116
Figura 23	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa.....	116
Figura 24	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa.....	116
Figura 25	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Matemática	117
Figura 26	– Proficiência comparativo das duas edições do corte 2013 /2015 Língua Portuguesa e Matemática	119
Figura 27	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa.....	119
Figura 28	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa.....	119
Figura 29	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Matemática	120
Figura 30	– Proficiência comparativo das duas edições do corte 2013 /2015 Língua Portuguesa e Matemática	121
Figura 31	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa.....	122
Figura 32	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa.....	122

Figura 33	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Matemática	122
Figura 34	– Proficiência comparativo das duas edições do corte 2013 /2015 Língua Portuguesa e Matemática	124
Figura 35	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa.....	124
Figura 36	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa.....	125
Figura 37	– Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Matemática	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Desempenho do IDEB.....	104
Quadro 2	– Desempenho do IDEB.....	107
Quadro 3	– Desempenho do IDEB.....	110
Quadro 4	– Desempenho do IDEB.....	112
Quadro 5	– Desempenho do IDEB.....	115
Quadro 6	– Desempenho do IDEB.....	118
Quadro 7	– Desempenho do IDEB.....	121
Quadro 8	– Desempenho do IDEB.....	123
Quadro 9	– Colégios Militares: desempenho de destaque nacionalmente	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	- Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	- Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	- Índice De Desenvolvimento Da Educação Básica
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PAR	- Plano de Ações Articuladas
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	- Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
SIMAE	Sistema Municipal de Avaliação Educacional
SUAVE-MA	- Supervisão de Avaliação Educacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Objetivos do estudo	22
1.2	Percurso teórico-metodológico da pesquisa	23
1.3	Referencial teórico-metodológico	26
2	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: breve retrospectiva história em contextos fora do Brasil	29
2.1	As reformas educacionais no contexto do sistema capitalista	38
2.2	O papel das avaliações externas no contexto das reformas do Estado	42
3	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL	44
3.1	Avaliações Externas: o SAEB e as Matrizes de Referência e Escala de Proficiência da Prova Brasil	48
3.1.1	Matriz de Referência: os tópicos de leitura e escrita e a escala de aprendizagem	52
3.2	Escala de proficiência e desempenho escolar	54
4	O MODELO DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	58
4.1	A qualidade da educação e a questão curricular num contexto neoliberal	61
4.2	Os conteúdos curriculares na perspectiva do PISA: a alquimia das disciplinas ..	69
4.3	Estreitamento e redução do currículo na sala de aula pela cultura do desempenho	73
4.4	A redução e empobrecimento do currículo	74
4.5	Efeito escola: fatores associados ao desempenho de estudantes em testes de larga escala	76
4.6	Fatores associados ao desempenho de estudantes em testes de larga escala	82
4.6.1	A mãe como fator associado ao desempenho de estudantes em testes de larga escala	85
4.6.2	A educação de qualidade e os desafios da escola pública	88
4.7	A relação entre o modelo de avaliação da aprendizagem e a prática dos professores do ensino fundamental que não utilizam o formato de larga escala suas dificuldades e a nova prática metodológica	92
5	OS RESULTADOS DA PROVA BRASIL/ IDEB E A EXPERIÊNCIA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO	99

5.1	Contexto das redes de ensino municipal e estadual: as escolas pesquisadas.....	100
5.2	Escolas da rede estadual de ensino: dados Gerais do Ensino Fundamental.....	101
5.3	A análise dos desempenhos dos estudantes no Saeb-Prova Brasil, no período de 2013 a 2015, nas redes de ensino público em São Luís: análise quantitativa dos desempenhos das escolas pesquisadas	104
5.3.1	Escola Tarsila do Amaral: desempenho IDEB, componentes de aprendizado e desempenho na Prova Brasil escala de proficiência Língua Portuguesa e Matemática.....	104
5.3.2	Escola Anita Malfati: desempenho IDEB, componentes de aprendizado e desempenho na Prova Brasil escala de proficiência Língua Portuguesa e Matemática.....	107
5.3.3	Escola Clarice Lispector: desempenho IDEB, componentes de aprendizado e desempenho na Prova Brasil escala de proficiência Língua Portuguesa e Matemática.....	109
5.3.4	Escola Elza Soares: desempenho IDEB, componentes de aprendizado e desempenho na Prova Brasil escala de proficiência Língua Portuguesa e Matemática.....	112
5.3.5	Escola Maria Montessori: desempenho IDEB, componentes de aprendizado e desempenho na Prova Brasil escala de proficiência Língua Portuguesa e Matemática.....	115
5.3.6	Escola Elis Regina: desempenho IDEB, componentes de aprendizado e desempenho na Prova Brasil escala de proficiência Língua Portuguesa e Matemática.....	117
5.3.7	Escola Militar Ursa Maior: desempenho IDEB, componentes de aprendizado e desempenho na Prova Brasil escala de proficiência Língua Portuguesa e Matemática.....	120
5.3.8	Escola Militar Estrela de Davi: desempenho IDEB, componentes de aprendizado e desempenho na Prova Brasil escala de proficiência Língua Portuguesa e Matemática.....	123
5.4	A análise dos desempenhos dos estudantes no Saeb-Prova Brasil, no período de 2013 a 2015, e suas consequências para as redes de ensino público em São Luís: desempenhos das escolas pesquisadas	126

6	OS RESULTADOS DO SAEB/PROVA BRASIL/IDEB: experiências	
	exitosas nas redes estadual e municipal de ensino de São Luís	128
6.1	O que nos revela a pesquisa de campo	129
6.1.1	Escola Militar Estrela de Davi	131
6.1.2	Escola Militar Ursa Maior.....	138
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
	REFERÊNCIAS	146
	APÊNDICE A – Instrumentos de Coleta de Dados: entrevista	153
	ANEXO A –Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	155
	ANEXO B – Matriz de Referência – Língua Portuguesa e Matemática	156
	ANEXO C – Tabelas de formação de professores no Maranhão	162

1 INTRODUÇÃO

Este estudo versa sobre as relações das avaliações em larga escala com os desempenhos dos educandos nas avaliações nacionais, destacando a Prova Brasil /SAEB e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – como fatores cruciais para a implementação de ações de avaliações externas no País nas últimas décadas e ainda traz discussões sobre avaliação (e currículo), possibilitando ainda um recorte sobre as redes de ensino estadual e municipal em São Luís.

O interesse em explorar os indicadores educacionais de qualidade da educação no Brasil e suas implicações (com o currículo) no desempenho dos estudantes na perspectiva da concretização da qualidade da educação básica brasileira é instigante, não apenas pelo desafio de compreender o entrelaçamento das concepções históricas da avaliação em sua gênese, como também compreender como ao passar do tempo continuamos reinventando experiências desafiadoras não em seus ideais, mas na tentativa de materializá-las.

Essa continua a ser uma ideia subjacente aos educadores estudiosos do tema, a partir da compreensão da historicidade da avaliação, entender melhor a realidade educacional que temos. Nesse sentido, com a oportunidade de estudar de forma mais aprofundada as avaliações externas na pós-graduação e estando inserida profissionalmente em experiência com as avaliações de larga escala na rede pública de ensino, o interesse se consolidou, uma vez que estaria pesquisando de forma acadêmica aquilo que vivencio cotidianamente no espaço escolar.

Esses dois interesses foram, inicialmente, de fundamental relevância ao longo do curso e da minha jornada profissional, propiciando crescer ainda mais as minhas expectativas quanto aos questionamentos a respeito da concepção de avaliação nas escolas brasileiras, levando-me a estudar sua origem histórica e repercussões na educação do Brasil.

A experiência profissional com a educação básica, mais especificamente no trabalho como supervisora, técnica da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA), no setor de avaliação educacional, nos últimos dez anos, proporcionou-me um contato direto com as políticas públicas para educação e um frequente acesso a dados relevantes sobre as avaliações nacionais, não apenas dados estáticos, mas informações dinâmicas por meio de discussões coletivas de trabalho e constantes formações de professores e gestores da rede.

Essas atividades desenvolvidas pela SEDUC-MA buscam não apenas informar os educadores sobre os mais recentes resultados das avaliações nacionais, com destaque aos

desempenhos dos estudantes, mas principalmente fomentar discussões que contribuam para prática dos educadores sobre concepções de aprendizagem, currículo, avaliação da aprendizagem e avaliações externas.

Naquele momento, como hoje, o discurso dos estudiosos sobre o tema da educação, está centrado na qualidade da educação básica, comprometida em inúmeros aspectos, desde os estruturais, passando pelo de ordem de carreira até os mais visíveis: o desempenho dos estudantes. Entender como os resultados das avaliações interferem diretamente nas políticas públicas para educação sempre poderá contribuir para que os educadores tenham uma visão menos restrita da realidade educacional no país e no estado.

Essa experiência foi um fator preponderante para a definição da pesquisa em questão, ou seja, como aliar as discussões mais recentes da nossa realidade educacional, refiro-me às avaliações externas, aos interesses da pesquisa, no curso de pós-graduação em educação com as minhas experiências de trabalho no âmbito da escola e da SEDUC-MA. De forma que definimos pelo estudo sobre as avaliações externas e os indicadores nacionais de educação, com uma representação do contexto atual da rede pública de São Luís.

É importante ressaltar a relevância do SAEB, tanto para as políticas públicas no Brasil, quanto para a sociedade civil e comunidade escolar. Aqui enfatizamos as ideias de Vianna (2003) que nos atenta para a divulgação de forma mais prática dos resultados dessas avaliações, afim de que possamos ter um olhar mais apurado da qualidade da educação na realidade da escola pública brasileira.

Nesse sentido, as avaliações externas precisam ultrapassar a dimensão meramente técnica, racional e instrumental para exercer o papel político e filosófico de compromisso com a qualidade e equidade da educação.

Os resultados dessas avaliações são úteis para análise da qualidade da educação básica, para o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, como servem para o planejamento e investimento de políticas públicas direcionadas a esse nível de ensino. Nesse sentido, desvendar quais são os principais entraves que impedem uma educação de qualidade e um melhor desempenho dos estudantes se constitui em inúmeras possibilidades de intervenção nas mais diversas realidades do país. Assim, um dos maiores questionamentos que fomentam os discursos dos educadores e estudiosos das avaliações nacionais, do qual compartilhamos, é por que os estudantes apresentam baixos desempenhos nas áreas avaliadas pelo SAEB - Prova Brasil? E ainda mais, sobre a Matriz de Referência utilizada para avaliá-los e qual a relação entre esses conteúdos e a metodologia empregada em sala de aula, como se questionam Jacobsen e Mori (2010).

Nesse sentido, neste estudo intentamos fazer uma discussão acerca do desempenho dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental no SAEB - Prova Brasil e sua relação com o IDEB, o que requer que sejam verificadas a série histórica e a escala de proficiência sobre as quais são agrupados os conhecimentos dos estudantes, analisando a avaliação e os resultados dos desempenhos nos anos, 2013 e 2015, ou seja, nesse ponto de corte, ressaltando o contexto histórico das avaliações no período em estudo.

Os resultados da Prova Brasil/SAEB têm demonstrado que os índices da produtividade escolar da realidade educacional do país, na educação básica, ainda necessitam melhorar, especificamente no que diz respeito ao modelo de avaliação utilizado para avaliar os alunos deste nível de ensino. Modelo este que precisa considerar a realidade heterogênea das escolas, dos alunos; as condições históricas, sociais e culturais.

Nas análises do SAEB, em que algumas escolas são selecionadas para serem avaliadas, como é o caso da rede particular, o que podemos observar pela nossa experiência profissional, é que os estudantes conseguem atingir os níveis esperados para a série avaliada, na rede pública essa realidade é possível também em experiências destacadas nessa pesquisa.

Faz-se necessário, portanto, analisar as realidades mencionadas a fim de que intervenções nessa área das avaliações possibilitem um ensino mais igualitário entre as redes mencionadas. Além disso, é necessário um estudo mais aprofundado sobre o modelo de avaliação utilizado pelo SAEB, haja vista que esse se constitui em uma só forma para uma realidade nacional heterogênea, principalmente no contexto de mobilizações políticas pela melhoria da qualidade da educação pública no país.

Do nosso ponto de vista, as discussões pedagógicas sobre avaliação precisam destacar, na escala relativa, os Níveis de Proficiência obtidos pelos alunos na Prova Brasil ao invés de se concentrarem apenas no IDEB. Muito embora a compreensão das escalas de proficiências demande um tempo de leitura para que os professores possam se apropriar de suas informações, ela representa o resumo do que nossos alunos sabem e o que ainda necessitam aprender. Analisar a frequência da distribuição de nossos alunos dentro dessa escala representa um ponto de partida para a elaboração do planejamento e das atividades pedagógicas.

Uma vez que o IDEB representa um conjunto de informações mais objetivas, há uma tendência dos gestores a voltarem suas discussões para esse único resultado. De maneira equivocada, a preocupação acaba sendo única e exclusivamente a posição em que a unidade escolar se encontra no “ranking” de sua comunidade e a conseqüente visibilidade externa que a escola passa a adquirir perante esse resultado.

Convém mais uma vez lembrar que os conhecimentos relativos à Matemática e Português pela sua importância e abrangência, só fazem sentido quando possuem significado para os alunos, o que não significa em hipótese alguma, uma busca frenética por aplicabilidade, por exemplos práticos. Em alguns casos o professor acaba optando por um determinado conteúdo pelo simples fato de ser de fácil exemplificação, de suposta aplicação prática mesmo que seja de sentido vazio, limitando sua matriz curricular a assuntos descontextualizados.

Sabemos que as avaliações originais aplicadas aos alunos não ficam disponíveis para a consulta dos professores. Mesmo sendo conhecedores de todas as críticas pertinentes que a Prova Brasil sofre por parte de vários educadores, seja por suas características pedagógicas, pela forma de apresentação dos resultados ou possíveis desdobramentos políticos, como sugerem os trabalhos de Coelho (2008), Vianna (2003), Souza (2009) e Naujorks e Silveira (2008), esse não é o foco central desse estudo. A proposta consiste em nos apropriarmos dessa avaliação de âmbito nacional e de seus descritores para que, partindo desse enfoque e dos resultados encontrados, analisemos os desempenhos dos alunos, acreditando que a análise e compreensão desses desempenhos darão subsídios para que os profissionais da área e educadores de modo geral, possam discutir metodologias que nos permitam corrigir erros encontrados.

De maneira geral o estudo propõe-se a investigar a aproximação do professor com as avaliações nacionais em larga escala, viabilizando um maior conhecimento dos professores sobre a Prova Brasil/SAEB e IDEB. Acreditamos que uma permanente discussão sobre os resultados apresentados pelas unidades escolares na Prova Brasil/SAEB, nos permite uma melhor formulação sobre nossa atuação pedagógica que nos conduza a uma aprendizagem realmente significativa e a uma escola de qualidade.

Os resultados das avaliações nacionais evidenciam muitos aspectos a serem ressaltados quando à questão da qualidade da educação. Dados socioeconômicos e culturais são identificados por essas avaliações, no entanto não são tão discutidos ou divulgados como os resultados objetivos. Entendemos que o que interfere nas aprendizagens é um conjunto de fatores que acabam determinando os resultados nas avaliações. Dentre os quais destacamos desde as condições socioeconômicas e cultural dos estudantes, que definem a qualidade dos conhecimentos que os mesmos adquiriram, a estrutura física e pedagógica das escolas, o compromisso da gestão e até, e tão importante quanto, a formação dos professores. Sobre este último aspecto vale destacar que no que se refere às aprendizagens dos estudantes, nos pontos mais críticos assinalados pelas avaliações nacionais: a leitura e os conhecimentos matemáticos

com as novas concepções sobre aquisição da leitura, ou seja, o letramento acabaram gerando uma necessidade urgente de aperfeiçoamento dos professores, que até então desenvolviam uma metodologia de ensino que não valorizava o texto, a leitura diária, os conhecimentos prévios dos alunos, suas hipóteses, ou o seu nível de aprendizagem.

Essas novas concepções desviaram o olhar apenas do professor como único capaz de transmitir conhecimentos, para considerar que os educandos são também dotados de experiências que precisam ser valorizadas nesse processo. Então, essas novas exigências diante dos atores do processo de ensino aprendizagem demandaram também que os professores precisem de mais condições e ferramentas para promover uma educação de qualidade, e que os alunos necessitam ser respeitados enquanto sujeitos desse processo.

Face aos aspectos aqui referenciados, assinalamos os objetivos a seguir:

1.1 Objetivos do estudo

a) Geral

Analisar a avaliação em larga escala e sua relação com o desempenho dos educandos em escolas do sistema educacional público municipal e estadual de São Luís.

b) Específicos

- Destacar a evolução histórica da avaliação educacional no Brasil com ênfase nas reformas do Estado, tomando como referência a década de 1960;
- Analisar o SAEB e sua relação com as políticas de estado para o acompanhamento de desempenho de alunos e sistemas de ensino;
- Verificar os resultados dos desempenhos dos estudantes no SAEB-Prova Brasil, no período de 2013 a 2015, e suas consequências para as redes de ensino público em São Luís;
- Enfatizar as Matrizes de Referência, níveis e Escala de Proficiência como foco de entendimento da proposta curricular desenvolvida pelas avaliações externas;
- Discutir os fatores internos e externos a escola que influenciam nos desempenhos dos estudantes nas avaliações nacionais;

A pesquisa comporta uma amostra dos 13 Polos, representados neste estudo por 05 escolas da rede estadual e 03 da municipal de ensino envolvidos na pesquisa. Algumas delas foram selecionadas em virtude de participação no Programa Mais Educação do governo

federal, tendo como critério a adequação a sua atuação no programa a fim de fazer uma comparabilidade futura do impacto do projeto nos indicadores das escolas. O universo da pesquisa recai sobre o ensino fundamental, 9º ano, e uma escola de cada um dos sete polos da região metropolitana de São Luís. Os resultados demonstram o desempenho das séries avaliadas na Prova Brasil/SAEB/IDEB, de todos os alunos de cada ano, sendo que cada grupo constituído com alunos de ambos os sexos. As idades estão em torno dos 14 anos. O primeiro grupo e o segundo grupo são formados com alunos desse universo citado, observando-se que os resultados da pesquisa demonstram, no geral, a avaliação do ensino de todas as séries do ensino fundamental.

Consideramos pertinente esclarecer que no âmbito desse universo, a pesquisa de campo está delimitada a duas escolas militares de São Luís, pertencentes à rede estadual, sendo as demais circunscritas às informações de caráter documental.

O estudo aborda três pontos fundamentais, os indicadores: Prova Brasil/SAEB e IDEB e sua articulação com as matrizes referência e o currículo, tendo como eixo de investigação também os fatores associados ao desempenho dos alunos e escolas nas avaliações externas. O trabalho se constitui em uma pesquisa documental e bibliográfica estas são baseadas em periódicos de grande circulação na mídia: revistas especializadas sobre educação, avaliação e currículo e obras de autores que estudam a temática em questão, em que as fontes bibliográficas e as documentos oficiais sobre os resultados das avaliações externas, nacionais e estaduais, além da realização de entrevistas com as gestoras e professores de Português e Matemática das escolas da pesquisa.

A pesquisa tece uma abordagem teórica sobre as matrizes de referência das avaliações externas, a fim de compreender a dualidade sobre o que se ensina e o como se avalia na escola e suas relações com “o formato de avaliar” nas avaliações externas. O estudo traz discussões sobre os testes padronizados e o processo de ensino e aprendizagem da rede pública no ensino fundamental.

1.2 Percorso teórico-metodológico da pesquisa

Este trabalho traça uma trajetória histórica sobre as concepções de avaliação externa, princípios, objetivos, contexto político e histórico que originou a política de avaliação da educação brasileira, bem como discorre sobre os indicadores educacionais, iniciativa do governo federal em contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem em face dos mais recentes resultados dos desempenhos dos educandos da educação básica diante das

avaliações nacionais e suas implicações para o desempenho dos educandos das redes municipal e estadual de ensino.

O presente estudo analisa as características que particularizam a pesquisa qualitativa, para conhecer a realidade pesquisada e entender a unidade de análise deste estudo, esta abordagem considera:

[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, pois são compreendidos [...] no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. (MINAYO, 1996, p. 22).

Para compreender os dados e a realidade da pesquisa será necessário a apreciação das falas, concedidas nas entrevistas, respeitando a riqueza das informações. (RICHARDSON, 1999).

Como metodologia de estudo adotamos a abordagem qualitativa, que como defendem os cientistas da sociologia e antropologia, precursores no uso dessa abordagem, as ciências sociais têm sua especificidade. Geralmente, o objeto de estudo envolve pessoas que agem de acordo com seus valores, sentimentos e experiências, que estabelecem relações próprias, que estão inseridas em um ambiente mutável, em que os aspectos culturais, econômicos, sociais e históricos não são passíveis de controle, e de complexa interpretação, generalização e reprodução.

Na abordagem qualitativa, o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim sendo, temos os seguintes elementos fundamentais em um processo de investigação: 1) a interação entre o objeto de estudo e pesquisador; 2) o registro de dados ou informações coletadas; 3) a interpretação/ explicação do pesquisador.

Minayo (2008) destaca que na pesquisa qualitativa, o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada. Para a referida autora, a objetivação contribui para afastar a incursão excessiva de juízos de valor na pesquisa: são os métodos e técnicas adequados que permitem a produção de conhecimento aceitável e reconhecido. Já para os adeptos da

pesquisa qualitativa, o estudo da experiência humana deve ser feito entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos.

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS; KÉRISIT 1991). A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2008), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação.

A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2008). As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. Entretanto, o pesquisador deve estar atento para alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa, tais como: excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados.

Ao analisar a realidade social, foco de sua abordagem, a pesquisa qualitativa considera-a como resultado da construção humana e também o contexto do fenômeno social implícito no objeto de estudo. O enfoque desse estudo entende a realidade social como um

processo dialético, cuja possibilidade de intervenção, com vistas à transformação, só é possível a partir do conhecimento dos processos contextuais complexos, que possibilitam assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições em suas relações, qualidades e dimensões quantitativas (TRIVIÑOS, 1987).

Com interesse no universo das significações, pesquisa qualitativa investiga de densamente, os motivos, as aspirações, as atitudes e os valores, importantes para a descrição e compreensão de fenômenos que caracterizam uma situação (MINAYO, 2008). Segundo Bogdan e Biklen (1994), algumas especificidades dizem respeito aos estudos qualitativos, características que os distinguem.

- a) A pesquisa qualitativa tem no ambiente natural a sua fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- b) Os dados coletados são predominantemente descritivos e, portanto, pretendem assegurar a riqueza dos detalhes e a integralidade das informações;
- c) A preocupação com o processo é maior que com o produto enquanto resultado isolado.

1.3 Referencial teórico-metodológico

Dessa forma, para fundamentarmos nossa pesquisa, a opção teórica orientadora do trabalho proposto tem sua origem nos diálogos mantidos com autores que pesquisaram a avaliação em relação com a política educacional com seus desdobramentos; consequências e a avaliação da aprendizagem.

Para compreender a relação da política de avaliação educacional e suas relações com as avaliações externas fizemos um estudo sobre a reforma do Estado que constituiu mudanças de ordem econômica, social e ideológica e dentre as muitas medidas exigidas pelos organismos internacionais que comandam a economia mundial a justificativa de tornar o sistema mais produtivo e um novo modelo de Estado que atendesse a essa nova ordem mundial nos estudos de autores como Ferrer (2012) e Carcanholo (1998).

Sobre as repercussões para políticas educacionais discutimos a redefinição do papel do Estado apontando que para melhor entender sua crise e a redefinição do seu papel – agora, necessariamente, tendo em conta as novas condicionantes inerentes ao contexto e aos processos de globalização transformação do capitalismo na concepção de Afonso (2001). No estudo sobre a historicidade das avaliações nacionais no mundo e no Brasil tomamos como

referência as pesquisas de autores com Vianna (1989, 1991, 1992), Gatti (1992, 1993, 1994).

Sobre as Concepções de Avaliação da Aprendizagem, apresentamos a fundamentação teórica que direcionou o estudo. Nesse sentido, elencamos as principais teorias sobre avaliação da aprendizagem, segundo pressupostos teóricos de autores como Hoffmann (2003) dentre outros, e fizemos uma reflexão baseando-nos no pensamento de Luckesi (2011) realçamos as diferentes concepções de avaliação da aprendizagem, na perspectiva histórica, tendo como aporte as ideias de Depresbiteris (1989). Por último, delineamos as concepções construtivistas tomando por base Hoffmann (2000, 2001, 2003, 2005), Hadji (1994, 2001) e Luckesi (1996).

Na análise da historicidade das avaliações nacionais da educação pública brasileiras, bem como seu papel e efeitos na educação básica as discussões sobre avaliação externa tomamos por base os conceitos de Afonso (2001), Vianna (1989, 1991, 1992), Gatti (1992, 1993, 1994). Dias Sobrinho (2003) e Esteban e Afonso (2007) para refletir sobre os dos desempenhos dos estudantes no SAEB- Prova Brasil e repensar a prática avaliativa nas escolas brasileiras e suas relações com o modelo das avaliações nacionais.

O estudo aborda três pontos fundamentais: A conjuntura político educacional das avaliações externas, com destaque para as reformas do Estado e o papel do Estado Avaliador a fim de compreender a sua origem e as políticas públicas para educação. Em seguida tece discussões sobre as edições do Sistema de Avaliação da Educação Básica/ SAEB, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB e sua articulação com as matrizes referenciais que agregam aspectos do currículo escolar, tendo como eixo de investigação também os fatores associados ao desempenho dos alunos nas avaliações externas.

A primeira seção da pesquisa trata da relevância do tema avaliação educacional, na parte introdutória, a metodologia a fim de fundamentar a pesquisa, sua trajetória, as ideias e argumentos acerca da evolução desse fenômeno para educação nas últimas décadas para o processo de ensino aprendizagem nas redes municipal e estadual em São Luís.

A segunda seção do estudo aborda a conjuntura das reformas no sistema capitalista, o contexto de um novo modelo econômico: o Neoliberalismo; trata da função do Estado Avaliador nesse processo de regulação e sua relação com as avaliações externas, bem como suas diversas implicações para políticas públicas para educação no Brasil.

A terceira seção do estudo discute as avaliações externas no Brasil, com destaque ao SAEB, as Matrizes de Referência e A escala de Proficiência da Prova Brasil parte de uma análise sobre qual entendimento de avaliação externas perpassa pelo discurso dos educadores

(gestores, professores) nas escolas do ensino fundamental das redes estadual e municipal, apresenta o Sistema de Avaliação da Educação Básica/ SAEB, a Prova Brasil sua relação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, trazendo discussões sobre o desempenho dos alunos e como as matrizes de referência das avaliações externas, denotam uma compreensão dualista sobre o que se ensina e avalia na escola, e de como se dá esse mesmo fenômeno nas avaliações externas. É o momento de discussões sobre os testes padronizados e o processo de ensino e aprendizagem da rede pública no ensino e as concepções sobre as avaliações externas e da aprendizagem e suas implicações para os resultados atuais dos desempenhos da rede pública municipal e estadual.

A quarta seção trata de um estudo sobre resultados da pesquisa, das entrevistas, e os resultados das avaliações externas, trazendo uma reflexão sobre a historicidade dos resultados ao longo das edições entre 2011 e 2015 das avaliações realizadas, assim como um breve panorama dos resultados atuais e sua relevância para educadores, pais e professores interessados nessa temática.

Em síntese, este trabalho trata inicialmente, além da Introdução, sobre a trajetória histórica da avaliação educacional no Brasil, com destaque as reformas do Estado, bem como as concepções de avaliação externa, princípios, objetivos, contexto político e histórico que originou a política de avaliação da educação brasileira. Prossegue discorrendo sobre os indicadores educacionais, iniciativas do governo federal para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem em face dos mais recentes resultados dos desempenhos dos educandos da educação básica diante das avaliações nacionais e suas implicações para o desempenho dos educandos das redes estadual e municipal de ensino.

A análise dos resultados das avaliações nacionais do Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica – SAEB e Prova Brasil, como também o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, acerca dos desempenhos dos estudantes em todo país, destacamos algumas considerações sobre as redes municipal e estadual de ensino de São Luís.

Até 2021 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estipula metas para a educação básica a fim de terem impactos positivos na qualidade da educação do país. Assim para monitorar essa qualidade o Ministério da Educação realiza a cada dois anos o SAEB - Prova Brasil, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Essas avaliações levantam informações valiosas acerca dos conhecimentos dos estudantes nas séries finais do ensino fundamental. Os estudantes respondem ainda um questionário sobre as condições econômicas de cada realidade em que estão inseridos.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: breve retrospectiva história em contextos fora do Brasil

Tomamos como referência na breve retrospectiva histórica sobre avaliação educacional aqui formulada, as experiências realizadas na sociedade norte-americana por se desenvolver naquela realidade educacional, no século XIX, um sistema uniforme de exames em uma amostra selecionada de estudantes das escolas públicas de Boston. Horace Mann é considerado, então, pioneiro na pesquisa de sistema de testagem. Todavia, a avaliação associada ao processo educativo já existia antes de Mann, e se desenvolvia sob diferentes formas. Mas veio a adquirir uma natureza formal quando esse autor iniciou a prática da coleta de dados para fundamentar as decisões de políticas públicas norte-americanas que afetavam a educação. (DEPRESBITERIS, 1989).

As consequências desse estudo confirmaram as preocupações de Mann no que se refere à qualidade da educação e indicou a possibilidade de testar os programas em larga escala, com a finalidade de sugerir melhorias nos padrões educacionais. As principais sugestões de Mann foram: (a) substituir os exames orais pelos escritos, (b) utilizar, ao invés de poucas questões gerais, uma quantidade maior de questões específicas, e (c) buscar padrões mais objetivos do alcance escolar. Convém esclarecer que outros estudos continuaram em desenvolvimento relativos aos testes objetivos, tornando possível o estabelecimento de programas estaduais e regionais (DEPRESBITERIS, 1989).

Os resultados dessa experiência reforçaram muitas das críticas feitas por Mann com relação qualidade da educação e indicou a possibilidade de testar os programas em larga escala, com a finalidade de sugerir melhorias nos padrões educacionais (DEPRESBITERIS, 1989).

No final do século XIX, entre 1887 e 1898 Joseph Rice realizou estudos para atestara influência do tempo dedicado a exercícios (*drill*) no processo de alfabetização (*spelling*) em diferentes unidades escolares. Esse foi o primeiro momento conhecido com avaliação de fato. Essa pesquisa do autor foi considerada de grande repercussão e induziu muitos professores a mudarem seus procedimentos de alfabetização, de fato, o maior impacto desta avaliação estava no seu caráter experimentalista e quantitativo, procedimento até então inédito ainda segundo o destaque de Madauset al. (1993 apud FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

Segundo Depresbiteris (1989) os estudos de J. M. Rice merecem destaque, pois o mesmo desenvolveu os primeiros testes objetivos para uso em pesquisas de alcance escolar. Sua pesquisa era essencialmente sobre: (1) construção, ao uso e correção de testes objetivos,

(2) construção, ao uso e correção de testes dissertativos e (3) busca de diferenças entre esses dois tipos de teste, na função de medir, avaliar, prever e classificar o desenvolvimento de testes objetivos tornou possível o estabelecimento de programas de exames estaduais e regionais.

Nesse contexto surgem associações, comitês, bureaus, nos EUA, para o desenvolvimento de testes padronizados. O Conselho Americano de Educação apoiou, através do Serviço Cooperativo de Testes, a produção de testes de rendimento escolar para a escola secundária e universidades. Estabeleceram-se o sistema de testagem para medir competências dos professores e o Bureau de Arquivos Educacionais para prover programas de testagem para escolas públicas (DEPRESBITERIS, 1989).

A partir do século XX, a avaliação e, especialmente a avaliação de programas, têm sido realizadas com as contribuições de diferentes ciências, como a psicometria, a sociologia, a antropologia, a etnografia e a economia, entre outras, que determinaram novos enfoques metodológicos com base em vários posicionamentos teóricos. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

Segundo Vianna (1960), a sociedade americana em decorrência dos impactos da revolução industrial ¹e tecnológica passa, então, por grandes transformações, assim como a Inglaterra, o que incentiva a discussão de diferentes programas sociais e educacionais. Assim, com uma tradição de mais de dois séculos em avaliação, e tendo como marco a década de 60 do século XX, consolida-se a avaliação que:

[...] aos poucos, começa a desenvolver procedimentos ainda utilizados nos dias de hoje, como o survey, e instrumentos objetivos padronizados. Além disso, determinadas práticas ainda persistem, porque baseadas na obtenção de escores dos alunos como principal elemento para a avaliação da eficiência de programas educacionais, aliás, traço característico das avaliações realizadas no atual contexto brasileiro. (VIANNA, 2014, p. 20).

O survey é um procedimento que emprega diferentes critérios (taxa de evasão, taxa de aprovação) para medir a eficiência da escola e/ou professor. Esse método de pesquisa emprega diversos tipos de testes objetivos nas várias áreas curriculares. São testes referenciados a objetivos e deram origem aos testes referenciados a normas, sendo, nesse caso, a porcentagem de alunos aprovados nos testes o critério adotado para julgar a eficiência

¹ Um ponto a destacar refere-se ao lançamento do Sputnik, em 4 de outubro de 1957, o que reativa a preocupação nos Estados Unidos ao deparar-se com a incapacidade tecnológica da educação no mundo ocidental; tem início, então, um esforço no sentido de recuperar os déficits educacionais dos currículos, momento em que a avaliação passou a ter papel de relevância no desenvolvimento de novas estratégias de ensino.

da escola/professor.

Com os avanços na indústria novos contextos tecnológicos surgem de forma mais acirrada o gerenciamento industrial: sistematização, padronização e eficiência, que acabaram por afetar a totalidade da sociedade, inclusive na área educacional. A comunidade educacional como um todo passa, então a preocupar-se com o desenvolvimento de uma metodologia que permitisse medir a eficiência dos seus professores, a construir instrumentos e a definir padrões que possibilitassem a mensuração do grau de eficiência das suas escolas e dos diversos sistemas educacionais (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

Segundo a Fundação Carlos Chagas (2014), nos primeiros anos do século XX a sociedade americana em decorrência dos impactos da revolução industrial passa por grandes transformações, assim como a Inglaterra, que passam pela forte influência do gerencialismo industrial, a sistematização, padronização e eficiência, acabam por afetar a totalidade da sociedade, inclusive na área educacional, começam então a discutir diferentes programas sociais e os educacionais, com uma tradição de mais de dois séculos em avaliação, tem como marco a década de 60, momento em que avaliação definiu-se como profissão, para chegara essa situação, a avaliação atravessou diferentes momentos, conforme Madaus, Stufflebeam e Scriven (1993). A avaliação associada ao processo educativo sempre existiu sob diferentes formas segundo (WORTHEN; SANDERS, 1987 apud FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

O estudo divulgado pela Fundação Carlos Chagas (2014) demonstra a politização dos dados obtidos através de provas escritas, que foram usados para comparar escolas e promover o afastamento de diretores que se opunham ao programa de eliminação de castigos físicos que então existiam, e cuja supressão era defendida por Samuel G. Howe e Horace Mann.

A educação passa a contar com uma metodologia responsável por medir a eficiência dos seus professores, a construir instrumentos e a definir padrões que possibilitassem a mensuração do grau de eficiência das suas escolas e dos diversos sistemas educacionais. Essas ideias acabam por influenciar a educação brasileira, que começa a se preocupar com os mesmos problemas ligados diretamente ao processo de gerenciamento das instituições educacionais (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

Um marco no campo da avaliação educacional foram os estudos de Thorndike, no início de século XX, ao desenvolver uma fundamentação teórica sobre a possibilidade de medir mudanças de comportamento, essa é uma concepção que durante anos permanece nas atividades de avaliação educacional de forma bastante forte haja vista que ainda no século

XXI os exames e testes são fundamentados nessa concepção (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

A pesquisa de Thorndike, e os avanços tecnológicos são direcionados para a medida de capacidades humanas e a avaliação, em consequência, passa a ter o significado de medida (*testing*), concepção que ainda prevalece em amplos setores educacionais, inclusive fora dos Estados Unidos, como no Brasil (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

De acordo com o estudo citado pesquisadores como Madaus, Stufflebeam e Scriven (1993) empregam diferentes critérios (taxa de evasão, taxa de aprovação) para medir a eficiência da escola e/ou professor. Esse método de pesquisa emprega diversos tipos de testes objetivos nas várias áreas curriculares. São testes referenciados a objetivos e deram origem aos testes referenciados a normas, sendo, nesse caso, a porcentagem de alunos aprovados nos testes o critério adotado para julgar a eficiência da escola/professor.

Esse estudo desenvolveu procedimentos como o *survey*, que demandam instrumentos objetivos padronizados são utilizados ainda nos dias de hoje, irão demarcar o tipo de pesquisa utilizado no Brasil por décadas.

Nesse contexto surgem os testes normativos, elaborados por cientistas educacionais, como Edward Thorndike, com vistas ao desenvolvimento de um instrumental que possibilitasse a comparação entre sistemas (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

Os testes padronizados, muito comuns na cultura educacional norte-americana, surgiram logo após o conflito mundial de 1914/18, sendo utilizados na determinação da eficiência de programas educacionais e na apresentação de diagnósticos relativos a currículos e sistemas educacionais, têm sido empregados também para a tomada de decisões sobre o desempenho escolar dos alunos (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

Nesse período começam a surgir instituições especializadas na realização de Surveys na área educacional criados nos anos 60 e 70, nas universidades, com o objetivo de realizarem trabalhos avaliativos em diferentes áreas, inclusive na educacional. No decorrer dos anos 50 e 60 é que começam a surgir efetivamente nos Estados Unidos os primeiros estudos de currículo a nível nacional (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

Com o desenvolvimento da teoria positivista na área das ciências sociais e humanas cujo debate girava em torno da igualdade preconizada pela revolução burguesa o ponto de vista teórico que se tem mostrado central para os propósitos positivistas é o determinismo biológico, que ofereceu o embasamento teórico para os testes de inteligência e, posteriormente, para os trabalhos de teóricos da psicologia diferencial como Binet e

Claparède² (GREGO, 2012).

Dentro desse estudo que muito influenciou historicamente as sociedades modernas do século XX a psicologia ocupou posição de destaque, segundo Patto (1996 apud GREGO, 2013) com premissas que justificavam de suprimir as desigualdades sociais em função das supostas desigualdades pessoais entendidas como biologicamente determinadas.

Francis Galton em 1882 fundou o laboratório de testes em Londres com o objetivo de estudar as diferenças individuais, o que favoreceu a utilização de medidas padronizadas e tratamento estatístico para os dados de avaliação. No campo da psicologia diferencial, Sir Francis Galton, biólogo e primo de Darwin foi um marco em testes psicológicos com seus estudos para “[...] medir a capacidade intelectual e comprovar sua determinação biológica”. Galton, segundo Patto (1996 apud GREGO, 2013, p. 7) denominado o pai dos testes de inteligência, expandiu o conceito de hierarquia racial de Darwin promulgando a teoria de estruturação geneticamente predeterminada da inteligência.

Nesse momento, essas discussões em torno da inteligência e padrões de inteligência acabam por influenciar gerações de profissionais e estudantes. Atualmente ainda há resquícios desse pensamento em torno da educação sobre o nível de aprendizagem dos estudantes, que são escalonados em um padrão de 0 a 10 e em testes que não medem as inteligências de todos. No entanto as ideias sobre inteligência ainda geram muitas discussões em torno das aprendizagens e aptidões dos estudantes.

Chama atenção, estudos realizados por Thorndike com a elaboração e aplicação de testes de inteligência visavam demonstrar as diferenças de aptidão entre indivíduos, confirmando as desigualdades “naturais” de status, riqueza e poder entre os mesmos. Esses estudos serviram para determinar ideias como as desigualdades “naturais” entre os mesmos. São os primeiros indícios sobre as teorias da inteligência, haja vista que os testes psicológicos, tentou medir processos sensoriais (como a discriminação visual, auditiva e cinestésica) e motores (como a velocidade do tempo de reação) tendo em vista estimar o nível de inteligência (PATTO, 1996, apud GREGO, 2013). Entre outras descobertas o estudo do referido autor defendia que por meio dessas diferenças pôde-se definir a superioridade de raça, sexo e condições sociais. Convém destacar também ações de Galton na Inglaterra e nos EUA ao pretender aperfeiçoar o estudo de Binet na França que desenvolveu um instrumento

² Binet (1905), na França, e Edouard Claparède, professor na Universidade de Genebra e contemporâneo de Piaget no Instituto Jean Jacques Rousseau, introduziram relevantes alterações no estudo e mensuração da inteligência. Segundo Binet (apud ALMEIDA, 2002, p. 6) “[...] as diferenças intelectuais dos indivíduos decorrem de funções mentais mais complexas, por exemplo, memória, imaginação, atenção, compreensão ou apreciação estética”.

de medida, para dar origem ao Q.I (Quociente Intelectual).

Essas ideias começaram a sustentar os discursos da década de 20 em educação; os estudos do determinismo biológico das aptidões mentais, combinando ciência, ideologia e políticas sociais constituíram as raízes ideológicas da classificação dos estudantes. Os estudos desses pesquisadores influenciaram igualmente o uso de testes de aproveitamento em todos os níveis educacionais.

Os primeiros estudos na França e Portugal assinalam para o desenvolvimento de uma ciência denominada Docimologia. A docimologia vem do grego *dokimé*, que quer dizer nota. Segundo De Landshere (1976), a ciência do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados. Tomando por base as obras de Pierón (1969), Bmboir, De Landshere (1976) e Miranda (1982) verifica-se que a investigação docimológica teve início com os estudos de Pierón e Laugier, que evidenciavam a instabilidade das avaliações, no tocante às diferenças inter e intra-individuais e precisão dos testes (DEPRESBITERIS, 1989).

Os estudos iniciais desses autores basearam-se na aplicação de seis testes de aptidão em alunos de escolaridade primária. Os resultados dos alunos, nesses testes, foram comparados com classificações escolares realizadas ao longo e ao final do ano letivo e mostraram estar discrepantes, entre si, levando os autores a colocar em discussão o papel do exame com que fator eliminatório decisivo para a classificação do aluno. A docimologia surgiu como crítica extrema confiança nos métodos tradicionais utilizados, com fins de seleção, nos exames e nos concursos (DEPRESBITERIS, 1989).

No início do século XX, a maior parte da atividade que pode ser caracterizada como avaliação educacional formal estava associada aplicação de testes, o que imprimia um caráter instrumental ao processo avaliativo. Contrário a essa ideia específica de mensuração, nos Estados Unidos da América, surgem por volta de 1950, os escritos de Ralph Tyler. O autor gerou grande impacto na literatura com seu “Estudo dos oito anos”, e a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal, com relação a objetivos curriculares, tendo como obra mais conhecida *Basic Principles of Curriculum and Instruction* ou Princípios de Tyler (DEPRESBITERIS, 1989).

Os princípios de Tyler se baseiam em quatro questionamentos fundamentais que Tyler considera que devem ser respondidas, para que o processo de elaboração do currículo se desenvolva: Que objetivos educacionais devem a escola procurar atingir? Que experiências

educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos? Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente? Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados? (KLIEBARD, 2011).

Essas perguntas podem ser formuladas no processo de quatro fases através do qual o currículo é elaborado: enunciar objetivos, selecionar experiências e avaliar. Os princípios de Tyler são, em essência, uma elaboração e explicitação dessas fases. A fase mais crítica, nessa teoria, é, obviamente, a primeira, já que todas as demais decorrem e se fundamentam no enunciado dos objetivos.

Tyler ressalta a importância do que o mesmo denominou de “três fontes”: estudos sobre o próprio aluno, estudos sobre a vida contemporânea e sugestões sobre os objetivos oferecidas pelos especialistas no conteúdo – a última parece estranhamente distorcida e deslocada estudos sobre o aluno, estudos sobre a vida contemporânea e sugestões oferecidas pelos especialistas no conteúdo, bem como um relato de como os dados provenientes dessas três fontes devem ser depuradas através dos crivos filosófico e psicológico (KLIEBARD, 2011).

Os estudos de Tyler sobre a vida contemporânea como apontamento de objetivos para o currículo defendem o entendimento daquilo que tais estudos desempenham na determinação dos objetivos, que é também uma ideia similar em muitos aspectos à de seu precursor espiritual Franklin Bobbitt, que estimulou a prática da análise das atividades no campo curricular. Tyler estabelece uma divisão da vida em um conjunto de categorias manipuláveis, posteriormente se execute a coleta de dados de várias espécies que se ajustem a essas categorias. (KLIEBARD, 2011).

Tyler postula que os objetivos educacionais sejam refinados por meio de um crivo filosófico e defende a filosofia como o meio de equilibrar quaisquer falhas. Segundo seus princípios, os estudos sobre a vida contemporânea constituem a única base para derivar objetivos e, certamente, tais estudos devem ser confrontados com uma filosofia da educação aceitável. Nesse sentido, a vida contemporânea é uma fonte tão dependente do crivo filosófico quanto às necessidades do aluno. (KLIEBARD, 2011).

O surgimento dos testes padronizados nesse sentido nos interessa bastante haja vista seus conceitos e características além do que seus objetivos e a que se propõem. Entender a natureza dos testes padronizados é uma forma de refletir sobre sua origem, seu contexto histórico e comparar o que os diferencia hoje dos exames a que os alunos são submetidos, e o que mudou diante da evolução da sociedade.

As contribuições de Ralph W. Tyler, no período de 1930 a 1945, foram bastante significativas e por essa razão passou a ser considerado o verdadeiro iniciador da avaliação educacional. Os estudos do pesquisador influenciaram a educação de uma forma ampla em temas relacionados à teoria, à construção e à implementação de currículos, conceituado como um conjunto de experiências educacionais diversificadas que deveriam ser planejadas de forma a levar os alunos à concretização de determinados objetivos. A avaliação educacional, cujo termo foi por ele criado, objetivaria que professores aprimorassem seus cursos e os instrumentos de medida que construíssem pudessem verificar as relações entre os conteúdos curriculares e as capacidades desenvolvidas.

Determinadas teorias sobre o currículo mostram-se como teorias tradicionais, que aspiram serem neutras, científicas e objetivas, enquanto outras, denominadas teorias críticas e pós-críticas, questionam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que sugere relações de poder e evidencia as vinculações entre saber, identidade e poder (KLIEBARD, 2011).

Franklin John Bobbitt escreve e publica um livro com o título “The Curriculum”, é quando nasce em 1918 a Teoria Curricular Tradicional. O estudo de Bobbitt marca o início das pesquisas sobre currículo e também a corrente tradicional. Os Estados Unidos nesse momento refletia o novo papel da educação e quais seriam as finalidades e objetivos da mesma em suas escolas (KLIEBARD, 2011).

A obra de Bobbitt tratava acerca do currículo apropriado para a formação escolarizada das massas estadunidense, considerando a necessidade de ampliar a qualidade da educação hajam vista os fatores econômicos, políticos e culturais que delineava no momento a sociedade norte-americana. Bobbitt sugeriu que a educação precisaria acompanhar os moldes de uma indústria ou de uma empresa. Para tanto, a escola deveria seguir o molde de organização proposto por Frederick Winsow Taylor. Os estudos desse autor conhecido como taylorismo, método esse muito utilizado nas indústrias. Determinadas questões definiriam as reflexões sobre a educação nesse momento: Quais os objetivos da educação escolarizada? O que ensinar? Quais as fontes do conhecimento? O que deve estar no centro do ensino? Em termos sociais quais devem ser as finalidades da educação? (KLIEBARD, 2011).

A avaliação educacional ligada à descrição do processo se constitui e uma relevante contribuição de Stufflebeam (1985) que estabelece a necessidade de primeiro identificar as necessidades educacionais e só posteriormente elaborar programas de avaliação centrados no processo educativo para que seja possível aperfeiçoar este processo. O modelo C.I.P.P., avançado por este autor, procura definir a avaliação como um processo racional onde

existe um contexto (C), uma entrada ou input (I), um processo (P) e um produto (P). A informação recolhida com a avaliação permite aos agentes educativos reunirem dados para futuras decisões (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

As ideias centrais do estudo de Stufflebeam (1978) é o conceito de avaliação como sendo um processo para descrever, obter e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas, com destaque para três elementos que são da maior relevância para compreensão da concepção proposta pelo autor: a avaliação é um processo sistemático e contínuo. O processo de avaliação pressupõe três momentos da maior importância. Esboçar as questões a serem respondidas. Obter informações que sejam relevantes para responder as questões propostas. Proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisões todas as informações necessárias. A avaliação serve para tomada de decisões. As situações de decisão são uma consequência direta da própria definição de avaliação. Ou seja, a amplitude de uma avaliação e o sua exatidão são em sua maioria determinados pela relevância da decisão a ser tomada.

O significado da decisão está ligado à mudança que se pretende introduzir. Certos tipos de decisão exigem avaliações de maior complexidade e realizadas dentro do maior rigor; desse modo, seus custos são elevados; outras, porém, que têm um menor impacto, não demanda a realização de avaliações com grande detalhamento (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

Conforme referência feita, com o desenvolvimento tecnológico da segunda metade do século XX, as pesquisas sobre avaliação educacional despontam. Há todo um esforço no sentido de recuperar o tempo educacional que fora perdido, sendo criados novos currículos, e a avaliação passou a ter papel de relevância no desenvolvimento de novas estratégias de ensino. (KLIEBARD, 2011).

São inegáveis as contribuições dos estudiosos aqui tangenciados no campo da avaliação educacional e, em decorrência, no do currículo, haja vista a intrínseca relação entre ambos, sabendo-se que o primeiro constitui um significativo “componente” do segundo.

Esses estudos tiveram e têm amplas e profundas repercussões no Brasil, principalmente no momento atual em que é preconizada e ganha força no sistema educacional a avaliação em larga escala. Avaliação que guarda “resquícios” das variantes do modelo de países que ocupam, hoje, centralidade no mundo capitalista.

Os atuais resultados das avaliações externas ocasionaram uma verdadeira celeuma na mídia e no meio acadêmico: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, denominada de Prova Brasil no governo de Luís Inácio Lula da Silva, e o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA a cada edição trazem dados instigantes sobre o desempenho das redes de ensino, das escolas, e sobre a aprendizagem dos alunos, o que traz consequências a todos os envolvidos diretamente com o processo de ensino aprendizagem e na educação do país de um modo geral.

Além disso, esses resultados geram muitas discussões sobre os fatores que afetam os desempenhos dos estudantes e suas relações com uma educação de qualidade e uma grande preocupação com o desempenho dos alunos da rede pública, as maiores vítimas nesse quadro desanimador das aprendizagens no Ensino Fundamental, etapa essencial da Educação Básica. Essas repercussões das avaliações externas sobre a educação escolar, de modo geral, implicam em fazer um estudo sobre a trajetória da avaliação educacional no Brasil a fim de clarear o momento atual, para compreendê-lo e situar os seus resultados nos limites dos seus condicionamentos.

2.1 As reformas educacionais no contexto do sistema capitalista

A avaliação educacional no Brasil, principalmente a que se processa no interior da sala de aula como parte do ensino-aprendizagem, não é recente. Ao longo dos anos, o processo avaliativo na área da educação ganha novas dimensões, chegando à avaliação das instituições educativas e, ainda, conduzindo-se por diferentes modelos conforme a conjuntura. Um dos aspectos que chama atenção nos dias de hoje refere-se ao interesse cada vez maior da ação governamental pela avaliação da educação básica, tornando-se esta etapa da educação foco das políticas em desenvolvimento.

Embora o interesse estatal pela avaliação ganhe maior força da última década do século XX em diante, ele já se constituía objeto de ações governamentais nos últimos cinquenta anos (FREITAS, 2007). Freitas (2007) mostra, no estudo que realizou, um interesse pela avaliação educacional que veio crescendo desde os anos de 1930 e, com base em estudiosos do tema, ressalta que a prática da avaliação vem sendo promovida por órgãos estatais, no caso o Ministério da Educação – MEC – e Secretarias Estaduais de Educação; e, o mais interessante, os estudos revelam antecedentes do SAEB desde os anos de 1950.

Atualmente, a presença das reformas do Estado são visíveis, no nível do ensino, por exemplo, nas pressões exercidas sobre as escolas de ensino fundamental e médio no Brasil, através da avaliação externa (exames nacionais, provas aferidas ou estandardizadas). (AFONSO, 2001).

Convém observar que a medida de atuação das reformas do Estado se dá em sintonia com o processo de mundialização do capital ou Crise do capital internacional na década de 70, que suscitou diversas implicações para o capitalismo, entre estas o surgimento de um novo modelo econômico: o Neoliberalismo. Como analisa Ferrer (2012, p.02).

Na década de 70 o mundo vem passando por profundas transformações, que não se restringem somente à área econômica, estendendo-se, principalmente, à área social. A este conjunto de mudanças denominou-se “processo de globalização”, que também pode ser entendido como “planetarização”, “aldeia global” ou “americanização”, dependendo do enfoque da análise. Mas essencialmente, o “processo de globalização” constitui a mundialização do capital financeiro, ou seja, do capital rentista ou fictício. O processo aqui denominado *mundialização do capital* pode ser definido como uma reestruturação do capitalismo em novas bases econômicas, visando a recuperação das taxas de acumulação.

Portanto, é nesse contexto que são instituídas reformas no Estado e em outras esferas da vida social, como na educação, sob o propósito de tornar o sistema mais produtivo, na visão dos mentores, a fim de atender a nova ordem mundial, decorrente da crise do capitalismo, instaurada desde os anos 70.

Uma rápida passagem por este “momento” histórico, que perdura até hoje, nos mostra a implantação de várias medidas necessárias à própria sobrevivência do sistema, que então se reestrutura. Podemos lembrar determinadas políticas possibilitadoras do pleno desenvolvimento do processo produtivo, ao qual se integram a abertura do mercado, desregulamentação econômica, privatizações, desterritorialização para culminar tudo isso no Estado Mínimo. Temos, nesse contexto, segundo Carcanholo (1988, p. 25 apud FERRER, 2012, p. 2) um programa neoliberal que “[...] possibilita a implantação de reformas necessárias ao desenvolvimento e reprodução do capitalismo financeiro, podendo ser caracterizado como a sua *expressão política*, especificamente, como foi salientado, de capital financeiro”.

Tais reformas não surgem isoladamente, é evidente, mas correspondem naquilo que as condiciona às determinações dos organismos internacionais. Assim, apoiando-nos em Carcanholo (1998, p. 88) podemos afirmar que “[...] a adoção destas medidas faz parte de uma *estratégia global de modernização liberal*, que procura seguir as regras estabelecidas pelo ‘Consenso de Washington’”³.

³ As determinações e medidas orientadas pelo “Consenso de Washington” compreendem as seguintes áreas: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira e comercial, regime cambial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulação e propriedade intelectual. (CARCANHOLO, 1988, p. 25 apud FERRER, 2012).

Em síntese, as ideais que sustentam o neoliberalismo versam sobre políticas voltadas à desestatização da economia, com a minimização da interferência do Estado; abertura dos mercados para desobstrução do comércio internacional, com o objetivo de estimular a concorrência com os produtos nacionais e propiciar a modernização e desenvolvimento da estrutura produtiva nacional; estabilização monetária, a fim de atrair investimentos estrangeiros e amplo processo de privatização, com o objetivo de diminuir as dívidas internas e externas (CARCANHOLO, 1988, p. 25 apud FERRER, 2012).

A avaliação educacional surge nesse processo como mecanismo de regulação que proporcionará outra visão sobre a própria educação. Esta passa não apenas como ideia de produto, mas como meio de emancipação política e cultural do indivíduo no discurso crítico e resistente e histórico dos intelectuais.

Considerando ser importante clarear mais o contexto de organização e consolidação do Estado-avaliador, achamos ser adequado enfatizar a visão de um renomado estudioso da avaliação.

No estudo sobre a reforma do estado e as repercussões nas políticas educacionais, Afonso (2001, p. 17) discute a redefinição do papel do Estado e aponta que para melhor compreender a sua crise e a redefinição do seu papel – agora, necessariamente, tendo em conta as novas condicionantes inerentes ao contexto e aos processos de globalização transformação do capitalismo - explica que:

[...] o Estado será aqui genericamente entendido como a organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controlo social-funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição para a *modernidade*, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista.

Segundo o autor, a centralidade da Escola decorreu até agora, em grande medida, da sua contribuição para a socialização (ou mesmo fusão) de identidades dispersas, fragmentadas e plurais, que se esperava pudessem ser reconstituídas em torno de um ideário político e cultural comum, genericamente designado de *nação* ou *identidade nacional*. (AFONSO, 2001).

O referido autor faz uma análise sociológica da crise do Estado-nação e traz a ideia de nação e de identidade nacional, e suas implicações para as políticas educativas. Assim:

Enunciar esta crise pode ser também uma forma de chamar a atenção para a existência de novos fatores subnacionais, regionais e transnacionais que condicionam e limitam os campos da autonomia relativa dos Estados e que, entre muitas outras expressões, podem traduzir-se em tensões e desconexões, mais ou menos evidentes, entre, por um lado, as identidades culturais, linguísticas, étnicas, religiosas e raciais e, por outro, as soberanias territoriais. (AFONSO, 2001, p. 60).

Nesse sentido o autor afirma que as políticas educativas remetem necessariamente para a necessidade de se inscreverem na agenda política e educacional os processos e as consequências da reconfiguração e ressignificação das cidadanias, de afirmação de subjetividades e identidades, em sociedades e regiões multiculturais, e aos quais os sistemas educativos, as escolas e as práticas pedagógicas não podem ser indiferentes. (AFONSO, 2001).

No que diz respeito à cidadania, acrescenta:

[...] há que ter em conta que a Escola e as políticas educativas nacionais foram muitas vezes instrumentos para ajudar a nivelar ou a unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade meramente formal que serviu (e ainda continua a servir) para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de gênero), revelando assim que a cidadania é historicamente um atributo político e cultural que pouco ou nada tem a ver com uma democracia substantiva ou com a democracia comprometida com a transformação social. No que diz respeito, mais especificamente, ao sistema educacional. (AFONSO, 2001, p. 22).

Dessa forma, o autor assinala que as políticas sociais e educacionais podem ser interpretadas como formas de legitimação da ação do Estado aos interesses do capital, por outro lado, não deixam de ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, econômicos e culturais. Assim, contraditoriamente, essas políticas trazem repercussões relevantes para os grupos sociais, como melhores condições de vida aos trabalhadores mais expostos às lógicas da exploração e da acumulação capitalista.

Nesse ponto, põe em destaque que os Estados nacionais possuem, nessa conjuntura, uma autonomia relativa derivada dos processos de globalização e de transnacionalização do capitalismo, que definem a sua nova estrutura focada na modernização da administração, demandando, assim, uma nova concepção dessa estrutura política, denominada Estado regulador.

O Estado avaliador se configura, nesse contexto, segundo Afonso (2001), deixando de ser produtor de bens e serviços para se transformar, sobretudo, em regulador do processo de mercado. O Estado, em virtude da globalização, e as exigências mundiais do capitalismo, assume um novo papel nessa conjuntura.

2.2 O papel das avaliações externas no contexto das reformas do Estado

A sucessão de acontecimentos mundiais, aqui tangenciadas, acabam por definir políticas para a qualidade da educação por meio de uma agenda voltadas para este setor. No que se refere ao Brasil, apontam preocupações do governo brasileiro expressas no discurso sobre a qualidade da educação, que assume grandes repercussões a partir de uma conferência promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outras agências da cúpula do capitalismo mundial, no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Esta conferência trouxe como resultado a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, tendo como objetivos: a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, com os seguintes enfoques: universalizar o acesso à educação e promover a equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, fortalecer as alianças, desenvolver uma política contextualizada de apoio, mobilizar os recursos, fortalecer solidariedade internacional.

Entre os documentos produzidos, o Relatório Delors ratifica o compromisso firmado pela UNESCO sobre a centralidade dos professores no que concerne à formação de atitudes dos alunos, ao despertar de curiosidade, ao desenvolvimento de autonomia, ao estímulo do rigor intelectual, como também à criação das condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. (SOUZA, 2014).

Vale ressaltar que o relatório destaca o papel do professor de qualidade como aquele capaz de ajudar o aluno a superar suas dificuldades relativas a pobreza, meio social difícil e doenças físicas para alcançar o aprendizado e a predisposição de continuar permanentemente aprendendo. (SOUZA, 2014). Queremos esclarecer que não nos cabe aqui tecer maiores considerações sobre esse Relatório, mas enfatizamos a evidente posição daqueles que o produziram ao conferir ao professor imensas responsabilidades sobre o sucesso e/ou insucesso da aprendizagem dos alunos. No caso do Brasil, estudos mostram que muitas orientações dele retiradas foram incorporadas ao contexto educacional do nosso país.

Signatário das políticas mundiais o governo brasileiro publica o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a) que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso), ratificando a adesão nacional às orientações do Fórum Mundial de Educação, promovido pela UNESCO em Dakar, Senegal. O decreto traz no seu conteúdo a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). E mais:

[...] instituição de comitês de acompanhamento do Compromisso Todos pela Educação e da assistência técnica e financeira da União para promover a qualidade da educação nos municípios e estados brasileiros, foram viabilizadas adesões voluntárias dos entes federados ao Compromisso por meio dos Planos de Ações Articuladas (PAR). Tais planos, além da liberação de recursos financeiros, têm como propósito a reflexão sobre as necessidades e aspirações locais, suas demandas, prioridades e metodologias para a adoção de ações que assegurem a melhoria da qualidade da educação básica. (SOUZA, 2014, p.636).

Convém lembrar que as reformas no Estado e na educação no Brasil e em grande parte do mundo capitalista, seguem em harmonia com as políticas econômicas e sociais do projeto neoliberal. Aqui, começam a ser desenvolvidas com o governo de Fernando Collor de Mello e, em seguida, intensificadas no de Fernando Henrique Cardoso. Assim, desde o início da década de 90 a política brasileira está atrelada com o ideário neoliberal.

O papel da avaliação nessa conjuntura nasce com o caráter de avaliar para proporcionar qualidade à educação, visto a formação do indivíduo para o mercado de trabalho precisar atender a um novo perfil, ajustado pela educação. E o discurso da qualidade é o que está mais presente na força desse mecanismo que possui intenções de manter um aporte mercadológico que atenda aos interesses do capital.

3 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL

Fazendo uma rápida retrospectiva na evolução histórica da avaliação educacional no Brasil consideramos relevante destacar alguns aspectos dominantes no processo avaliador, como a utilização de testes, entendidos como provas do tipo objetivo. O uso desse instrumento de avaliação viria a adquirir algum significado e a exercer alguma influência somente a partir da década de 60.

Antes dessa década, o emprego de testes objetivos com a finalidade de aferir resultados do ensino-aprendizagem, constituía uma raridade e, quando existente, resultava, quase sempre, de esforços de educadores, influenciados pelo predomínio da literatura pedagógica norte-americana que, no pós-guerra, passou a influenciar a vida educacional brasileira.

“O uso do teste em larga escala está associado, no contexto educacional brasileiro, ao ingresso nas universidades, que, na década de 60, começou a sofrer pressões de grandes massas de candidatos para um número reduzido de vagas” (VIANNA, 1978, p.69).

Ou, como comenta Gatti (1987, p. 34 apud SOUZA, 2005, p. 11):

O uso de testes educacionais de modo mais generalizado se deu no Brasil a partir de meados da década de 60. Seu emprego em nosso meio está muito associado a exames vestibulares, através dos quais esta maneira de avaliar conseguiu ampla divulgação. É, também, neste período que uma perspectiva mais tecnicista e economicista começa a dominar na área educacional, principiando a proliferação de textos mais específicos sobre medidas educacionais, nos quais se discutem as técnicas de elaboração das chamadas questões e provas objetivas e as questões estatísticas envolvidas na teoria das avaliações.

As avaliações externas ocorrerão também antes da década de 90, período que marcou o início do SAEB, o que se tem sempre como referência para fins de demarcar o levantamento oficial de dados e compará-los. É importante ressaltar como surgiram essas avaliações a que propósito, para verificar o rendimento de estudantes carentes, do nordeste do país, com baixo rendimento e encontrar respostas para o não aprendizado dessas crianças.

Um marco no desenvolvimento de avaliação de rendimento escolar, como meio para aferir qualidade de ensino, recorrendo-se a procedimentos externos às escolas, foi o desenvolvimento do Projeto de Avaliação do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (Edurural/NE), executado com financiamento do Banco Mundial, em decorrência de acordo firmado com a União. Planejado para ser desenvolvido no período 1980-1985, em 250 municípios dos estados da região Nordeste do Brasil, tinha como objetivos centrais a ampliação do acesso à escola, da população em idade escolar; a maior eficiência dos processos de escolarização; e, melhor qualidade da educação, a ser traduzida, entre outros indicadores, em

melhoria do rendimento escolar dos alunos atendidos pelo programa. A Fundação Cearense de Pesquisa, responsável pelo Projeto de Avaliação, voltado para uma análise do impacto das ações executadas, contou com a colaboração da Fundação Carlos Chagas, no delineamento e desenvolvimento deste Projeto, particularmente nos aspectos “concernentes ao rendimento escolar” (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991, p.9).

A experiência de avaliação externa mais relevante em termos de abrangência no país foi a do Edurural é uma das mais importantes realizada no Brasil e “[...] consistiu em um estudo transversal, com coleta de dados em uma amostra aleatória de 603 escolas em três Estados: Pernambuco, Piauí e Ceará [tendo sido testadas, em Língua Portuguesa e Matemática], [...] as crianças que frequentavam as 2ª e 4ª séries do primeiro grau” (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991, p.9).

A Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais, referência no país em sistema de avaliação, conduzida por um dos maiores estudiosos do tema no país, prof. Dr. Heraldo Vianna, sua repercussão foi difundida por meio de artigos publicados na revista *Estudos em Avaliação Educacional*, em 1992. A primeira edição da avaliação já apontava objetivos que ainda hoje são desafios para o SAEB:

[...] visava subsidiar decisões e intervenções dos integrantes da rede pública, nas diversas instâncias do sistema – desde a administração central até as escolas; previa o envolvimento de professores e da comunidade escolar nas atividades avaliativas; propunha que a interpretação dos resultados de rendimento escolar tivesse como referência o contexto da escola e da cultura local e incluía atividades de auto avaliação da escola. (SOUZA, 2005, p.23).

E ainda,

[...] permite não só a ampliação do controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área. Nesse sentido, os imperativos da avaliação terminam por pressionar a formulação de currículos nacionais em países que nunca os tiveram, ou levam à sua reformulação e atualização nos que já os possuíam, visto que eles são a referência ‘natural’ para o emprego da aferição padronizada do rendimento escolar, instrumento privilegiado do modelo. (BARRETO, 2000, p. 10 apud SOUZA, 2005, p. 24).

O termo avaliação educacional estava associado à medida educacional, explorando perspectivas diversas, que abrangiam desde a elaboração de instrumentos de medida, critérios para julgamento de sua validade e fidedignidade, até análises de relações entre desempenho em testes e variáveis de indivíduos ou grupos. Vale destacar:

Especialmente nas décadas de 1970 e meados da de 1980 foram socializados, por meio das revistas editadas pela Fundação, aportes teóricos e metodológicos em medidas educacionais, em sua maior parte oriundos das atividades direcionadas a processos seletivos, registrando-se, também em 1973, a edição do livro *Testes em Educação*, de Heraldo Vianna (1973), que apresenta a teoria clássica das medidas educacionais. (SOUZA, 2005, p.12).

No início da década de 1980 começa a apontar, nos textos que tratam de medida educacional, uma diferenciação das noções de medida e avaliação, ou seja, uma preocupação em diferenciação destes conceitos.

“Avaliação é o processo de medida do comportamento de uma ou mais variáveis numa população definida, em condições especificadas de tempo e de espaço. Quando a variável ou variáveis dizem respeito à educação, fala-se em avaliação educacional”. (VIANNA, 1982, p.5).

Em artigo intitulado “Avaliação educacional – problemas gerais e formação do avaliador”, o pesquisador Heraldo Vianna (1982, p.10), explica que medir e avaliar são expressões corriqueiramente empregadas de forma equivalentes, porém faz algumas considerações:

Medir é uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo critérios preestabelecidos, a características dos indivíduos, para estabelecer o quanto possuem das mesmas. [...]. Relativamente à avaliação, a medida é um passo inicial, às vezes bastante importante, mas não é condição necessária, e nem suficiente, para que a avaliação se efetue. Eventualmente, a medida pode levar à avaliação, que, entretanto, só se realiza quando são expressos julgamentos de valor.

Tal distinção demarca no Brasil um paradigma conceitual que ainda hoje é ponto de discussão sobre os objetivos da avaliação educacional. Embora com ênfase em aspectos técnicos de medidas educacionais, refletindo o próprio momento da pesquisa educacional no Brasil, que se voltava para a mensuração de habilidades e aptidões de alunos. Nesse sentido:

Tentativas inovadoras deslocam a ênfase exclusiva na eficiência, e passam a englobar um conceito mais amplo de justiça, que implica o reconhecimento de que o indivíduo não pode ser inteiramente responsabilizado pelo seu estado de desenvolvimento atual. Assim, na seleção, procura-se identificar, não apenas os mais aptos e mais promissores, mas também os indivíduos que, por suas condições reais de existência, como participantes de minorias, não tiveram oportunidade de alcançar níveis mais altos de realização intelectual, assim como os indivíduos cujas características pessoais mais marcantes diferem das que são comumente exigidas pelo mercado de trabalho. É óbvio que estas tendências não chegam a constituir característica dominante no sistema educacional, o qual continua basicamente meritocrático. (BARROSO, 1973, p.55 apud SOUZA, 2005, p.13).

Em 2005, o governo de Luís Inácio da Silva – Lula dá continuidade à política educacional baseada no desempenho dos estudantes, com a criação da Prova Brasil, antes denominada ANRESC, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar. Nesse momento, a sociedade brasileira e a comunidade escolar ainda não haviam absorvido o discurso da mídia, geralmente pautada em argumentos neoliberais, e alguns estudiosos transformaram os resultados da Prova Brasil em um discurso contrário à educação pública brasileira. O SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica, existe desde a década de 90 e nessa época os resultados não causaram tantas discussões quanto os mais recentes resultados da Prova Brasil. Isso, acreditamos, deve-se também ao momento político da implementação desta avaliação, e ao grande impacto do acesso a informações via internet por parte significativa da população nacional.

Para melhor entendermos o que significam as avaliações externas e as contribuições sociais dos resultados dessas avaliações nacionais, sobre as mesmas vale destacar as ideias de um dos estudiosos do tema:

A avaliação educacional, especialmente a partir dos anos 90, passou a ser usada, no contexto brasileiro, em diferentes níveis administrativos, como tentativa de encontrar um caminho para a solução de alguns problemas educacionais mais prementes, esperando, possivelmente, que os processos avaliativos determinariam, entre outros resultados, a elevação dos padrões de desempenho. (VIANNA, 2003, p.01).

Discutir o termo avaliação de desempenho na educação no Brasil nos remete ao interesse do capital estrangeiro na regulação dos investimentos nesse setor, uma vez que os resultados do desempenho da educação no país, como em outros em desenvolvimento influenciam diretamente na mão de obra, que pouco qualificada não oferece benefícios ao modelo econômico vigente no mundo.

É importante ressaltar a relevância do SAEB, tanto para as políticas públicas no Brasil, quanto para a sociedade civil e comunidade escolar, aqui enfatizamos as ideias de Vianna (2003, p.54) que nos atenta para a divulgação de forma mais prática dos resultados dessas avaliações, afim de que possamos ter um olhar mais apurado da qualidade da educação na realidade da escola pública brasileira. Segundo Castro (2009, p.01) a progressiva institucionalização das avaliações nacionais se constitui como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de políticas públicas responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem dos estudantes em todo país.

3.1 Avaliações Externas: o SAEB e as Matrizes de Referência e Escala de Proficiência da Prova Brasil

Nesta Seção damos destaque a um aspecto relevante da avaliação educacional em qualquer formato em que se apresente. Referimo-nos à questão curricular, que neste estudo assume a configuração de matrizes de referência, entendendo-se que estas não comportam todo o currículo escolar, constituindo-se, pois, em um recorte deste.

Na década de 90, com início do governo Fernando Henrique Cardoso, o então ministro da reforma do Estado lançou oficialmente um documento intitulado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, documento que viria a transformar todas as concepções da administração pública no Brasil, concebendo a descentralização como mecanismo que beneficiaria todos os setores da sociedade. (ASSUNÇÃO; CARNEIRO, 2010). A justificativa para a implantação do modelo gerencial era, sobretudo, a crença de que com tal iniciativa estaríamos mais próximos da qualidade administrativa, o que segundo Silva Júnior (2002 apud ASSUNÇÃO; CARNEIRO, 2010), conseqüentemente traria uma gama de influência para o setor social, para a cidadania e para a educação.

Como tangenciamos anteriormente, as discussões sobre avaliação de desempenho no Brasil, no contexto da reforma do Estado, implica considera-la atrelada ao grande interesse do capital estrangeiro em controlar os gastos investidos nesse setor uma vez que os resultados do desempenho da educação no país, como em outros países em desenvolvimento, acabam por influenciar diretamente a mão de obra, dado que se pouco qualificada prejudica o modelo econômico capitalista dominante no mundo.

Segundo Assunção e Carneiro (2010), no que se refere à América Latina, essas reformas não se dá uniformemente apenas no período entre 1989 e 1990; é que a maioria dos países latino-americanos desencadeia suas reformas, pautadas em transformações, estabelecendo as normas herdadas dos países centrais. Essas transformações sociais estão claramente distanciadas do ideal de democracia almejado pela sociedade civil, na maioria das vezes representada pelos movimentos sociais; tais ações desses organismos internacionais trazem conseqüências para os diversos segmentos da sociedade.

No que se refere a repercussão dessas transformações no âmbito da educação e mais especificamente das políticas de avaliação educacional vimos surgir o formato de novas orientações curriculares com a institucionalização do SAEB na década das reformas no país.

O SAEB/Prova Brasil são avaliações nacionais de caráter diagnóstico para

estudantes dos anos finais do ensino fundamental, ou seja, do 5º e 9º ano. Essas avaliações acontecem a cada dois anos de forma censitária, e a partir de 2009 tanto na zona urbana quanto rural.

A avaliação abrange as áreas de Língua Portuguesa e Matemática com foco em leitura e resolução de problemas, os estudantes respondem ainda um questionário socioeconômico, fornecendo informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Os dados dessas avaliações são comparáveis ao longo do tempo, ou seja, pode-se acompanhar a evolução dos desempenhos das escolas, das redes e do sistema como um todo. (PAZ, 2000).

No SAEB, em que as avaliações têm caráter amostral, é possível perceber o desempenho dos estudantes historicamente e se o resultado demonstra que crescemos apenas décimos ao longo dessas avaliações. Vale ressaltar, que temos no país um atraso de aprendizagens não garantidas a todos estes estudantes que apresentam índices baixos de desempenho na Educação Básica.

O SAEB e a Prova Brasil tem como referência as matrizes que são o fundamento para a elaboração dos itens dos testes, sendo o item a denominação adotada para as questões que compõem a prova. Embasam também as matrizes os Parâmetros Curriculares Nacionais, e a consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. (INEP, 2016).

Por meio de um estudo, o INEP examinou também professores regentes de redes municipais, estaduais e de escolas privadas, de 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio e, ainda, analisou os livros didáticos mais utilizados para essas séries. A matriz de referência é estruturada em tópicos ou temas e respectivos descritores que indicam as competências e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas. (INEP, 2016).

Faz-se indispensável lembrar que as matrizes não abrangem todo o currículo escolar. Estas são um recorte com base no que possa ser avaliado por meio do tipo de instrumento de medida utilizado no Saeb e na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, seja representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. (INEP, 2016).

Assim compreendidas, as matrizes não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula. Estes elementos estão presentes nos guias ou propostas curriculares dos sistemas de ensino. (INEP, 2016, s/p).

A Matriz de Referência é composta de descritores (habilidades) que são uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidos pelo aluno, a partir dos quais os itens de prova são elaborados. (INEP, 2016).

O desempenho dos estudantes é analisado através das respostas a esses itens, o que possibilitam a descrição do nível de desempenho por eles atingido. Então é dado conhecer o desempenho dos sistemas de ensino. Os descritores se articulam aos itens das provas, a fim de que se possa avaliar com mais especificidade o que os alunos realmente sabem e o que lhes falta alcançar a cada etapa conclusiva de nível ou ciclo de escolarização. (INEP, 2016).

Dentre as observações que se faz sobre as Matrizes de Referência ressaltamos a ausência de orientações metodológica e didáticas para as redes de ensino e escolas, não sugere quaisquer formatos curriculares para as redes de ensino.

Em outras palavras, a Matriz de Referência de Matemática do Saeb e da Prova Brasil sofre as limitações do tipo de instrumento (prova) utilizado na medição do desempenho. Sob esse aspecto, parece também ser evidente que o desempenho dos alunos em uma prova com questões de múltipla escolha não fornece ao professor indicações de todas as competências desenvolvidas nas aulas de Matemática. (INEP, 2016, s/p).

São exemplos de descritores com competências relacionadas a conhecimentos e a procedimentos que não possam ser objetivamente verificados, destacamos o conteúdo “utilizar procedimentos de cálculo mental”, que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, apesar de indicar uma importante capacidade que deve ser desenvolvida ao longo de todo o ensino fundamental, não tem, nessa Matriz, um descritor correspondente.

Assunto que não é possível avaliar em um teste de múltipla escolha “construir representações gráficas tais como listas, tabelas e gráficos”. Nesse quesito seria possível apenas verificar, por exemplo, se o aluno identifica, dentre as alternativas, o gráfico (ou a tabela) que representa adequadamente os dados de um problema.

Convém lembrar que as matrizes apresentam o objeto da avaliação, é um referencial curricular mínimo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. (INEP, 2016).

Um ponto importante para revertermos esse quadro de desempenho seria conhecermos melhor as chamadas Matrizes de Referência em Matemática e Língua Portuguesa e seus descritores. Não obstante o fato dos descritores representarem habilidades e competências mínimas que os alunos devem desenvolver conhecê-los em profundidade representa uma ampliação do campo de atividades associadas à resolução de problemas. As

Matrizes de Referência funcionariam não como uma diretriz única a ser seguida pelos professores, mas como uma espécie de coluna dorsal do seu planejamento.

Os mais recentes resultados da Prova Brasil no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/ SAEB, que avalia as competências de Leitura e Matemática apontam índices preocupantes no que se refere a todos os níveis da Educação Básica brasileira. Com a criação da Prova Brasil, na última década foi possível estabelecer metas por meio de um índice nacional que prevê metas até 2021 para a educação básica, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB. A partir de então todas as escolas públicas do país estão imbuídas em atingir suas metas específicas a cada dois anos.

A realidade visível através das avaliações nacionais e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB demonstram um quadro que não é novidade a muitos educadores, estudiosos do tema nas últimas décadas, isso porque na década de noventa quando foi criado, o SAEB já apontou em suas primeiras pesquisas o nível de aprendizagem dos alunos da educação básica, só no século seguinte a mídia tornou essa realidade mais explícita aos interessados no tema. O fato dos educandos não estarem aprendendo com qualidade tem origem na atual realidade da educação brasileira, mas é um reflexo também de um histórico de analfabetismo no país, que até o início do século passado contava com aproximadamente 80% da população analfabeta. Essa se constitui em uma realidade mais caótica quando tratamos do Nordeste e das grandes massas populares, que engrossam esses índices.

Nas últimas décadas, a história da educação retrata a defesa da escola pública como direito de todos e o acesso à educação e, mais precisamente, saber ler, escrever e adquirir conhecimentos matemáticos deixou de ser privilégio de poucos, para se constituir uma realidade das massas populares. No entanto, essa universalização ainda não trouxe consigo a tão esperada qualidade de ensino e aprendizagem. Ler atualmente ultrapassa os conceitos que sustentaram séculos de uma metodologia pedagógica hoje questionável. Atualmente se discute uma terminologia denominada letramento, que defende além de outros conceitos o da alfabetização para além da decodificação, ampliando a visão dos educadores da síntese a análise e trazendo elementos relevantes para o processo de alfabetização: alfabetizar utilizando o texto e não apenas sílabas.

As avaliações nacionais sinalizam justamente nossos maiores desafios, os estudantes da educação básica não estão desenvolvendo competências fundamentais de leitura e Matemática, as dificuldades vão desde a interpretação textual à resolução de problemas. Em 2008 o governo federal criou mais um instrumento de avaliação, dessa vez específico, para as

séries iniciais: a Provinha Brasil mede o nível de letramento das crianças de até oito anos de idade, etapa onde espera-se que já estejam alfabetizadas. Essa não é uma avaliação que intenciona a comparabilidade, sustenta-se como uma análise diagnóstica de responsabilidade de cada escola.

3.1.1 Matriz de Referência: os tópicos de leitura e escrita e a escala de aprendizagem

Para um melhor entendimento do objeto de estudo consideramos que as discussões sobre as avaliações externas precisam contribuir para uma reflexão sobre o ensino no sentido de superar as dificuldades e avançar para o sucesso dos alunos com relação à imprescindível necessidade de desenvolver competências necessárias à vida escolar num contexto também de aprendizagem para vida.

A matriz de referência que orienta as provas de Matemática do Saeb e da Prova Brasil está estruturada sobre o foco resolução de problemas. A resolução de problemas possibilita o desenvolvimento de capacidades como: observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação de processos, além de estimular formas de raciocínio como intuição, indução, dedução e estimativa. Essa opção traz implícita a convicção de que o conhecimento matemático ganha significado quando os alunos têm situações desafiadoras para resolver e trabalham para desenvolver estratégias de resolução. (INEP, 2016).

O que ainda é possível observar em muitas práticas no ensino fundamental em especial, são atividades direcionadas aos alunos com situações de aprendizagem ainda focada em formato tradicional do currículo como o “calcule” em séries iniciais e nas finais ausência de contextualização também para as situações de aprendizagem propostas aos alunos. O que ainda preocupa são práticas difíceis de mudanças nesse contexto e que não tem entendimento sobre as avaliações externas, se quer chegaram ao nível de mudanças necessárias para enfrentar essa realidade. Não que o currículo mude para atender as necessidades da realidade atual, mas para mudanças significativas são necessário, conhecimento da proposta em vigor e ainda desenvolver outras propostas válidas no sentido de dar significado às aprendizagens dos alunos, o que ainda não é observado nas condutas dos professores do ensino fundamental da rede pública, ou seja, quando existe uma proposta ainda permeada por lacunas quanto à qualidade do instrumento aplicado.

As relações que se estabelecem sobre as matrizes de referência e seu caráter focado em habilidades e descritores que avaliam o processo de ensino e aprendizagem

marcada com critérios já definidos, nos leva a crer que os professores, principais envolvidos nesse contexto, desconhecem com mais profundidade esses critérios e sua estruturação.

Um teste considera itens ancoras e itens que são testados pela primeira vez, os itens ancoras se repetem, num contexto de intencionalidade, que desconhecem tanto a escola quanto os professores. Nesse sentido julgamos importante levantar discussões acerca das especificidades do teste e seu caráter formador de consenso. Esse é um ponto a ser discutido, de muita relevância, pois envolve questões de ordem pedagógica e política.

O contraponto existente sobre as Matrizes e seus descritores se refere ao fato de haver um descompasso na forma como são elaborados os testes na realidade da escola pública brasileira. Há contextos que esse perfil de teste ainda não chegou, pensemos nos municípios mais distantes das sedes de educação de cada estado desse país e nas realidades do ensino fundamental onde há por inúmeros motivos professores que ainda não modificaram seu formato de avaliar em virtude de uma mudança que já é uma realidade na rede privada ou em contextos mais avançados de avaliação na própria rede. Esses resultados são a consequência dessas realidades, por isso injusto.

Um professor ao elaborar um teste corriqueiramente em sua experiência comumente no ensino fundamental usa questões de definição em todas as questões da prova, geralmente. O teste pode ainda conter questões como comente, cite, preencha as lacunas, ligue etc. em um teste de larga escala as questões são elaboradas como já foi sinalizado em um contexto e ainda com descritores pré-definidos em critérios específicos, para testar as habilidades requeridas, daí a validade dos testes. É possível saber o que os alunos sabem e o que não são capazes de dominar em relação ao conhecimento de forma muito específica.

A compreensão do processo ensino aprendizagem em um teste de larga escala é muito mais profunda do ponto de vista da aprendizagem das habilidades, para traçar generalidades acerca dos conhecimentos dos alunos. Num teste no ensino fundamental normalmente o professor ao se deparar com um aluno que não foi bem, diz: “não sabe nada” “não fez nada”. É diferente de termos especificamente o que os alunos não dominam. As discussões sobre as avaliações de larga estão no nível de discussão massificada a ponto de mesmo sem estarmos envolvidos mais próximo de conhecimentos a respeito desse fenômeno, arriscar dizer que o nível dos alunos do ensino fundamental da rede pública é insuficiente, isso já se constitui em dados comprovados. Os alunos do ensino fundamental da rede pública não sabem ler e escrever nem sabem matemática. Mas o que é isso afinal? As discussões traçadas aqui estão interessadas em discutir essas questões e suas implicações no contexto escolar da rede pública.

O que os alunos não sabem?

Não sabem ler. Em quais contextos?

Os testes utilizados pelos professores em sala de aula seguem o formato das experiências dos professores se assemelham as atividades propostas nos livros didáticos comumente com os conteúdos ministrados em sala de trazem relação com os conteúdos ministrados em aula. Nos testes na escola ainda é comum questões dúbias, problemáticas mais para confundir o aluno do que propriamente para avaliar, questionários, para decorar perguntas e respostas e utilizar em formato idêntico nas avaliações de final de período.

3.2 Escala de proficiência e desempenho escolar

É importante ressaltar que os resultados do desempenho dos estudantes são alocados numa escala denominada escala de proficiência, que define o grau de conhecimentos dos estudantes e é especificada por nível, que vai do 0 a 425 ou mais tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. De acordo com o desempenho do estudante na escala é possível saber quanto o estudante sabe sobre os conhecimentos das áreas avaliadas.

É preciso ressaltar que a análise dos resultados na escala de proficiência do SAEB/Prova Brasil possibilita uma leitura qualitativa do rendimento dos alunos e ratificar que, em média, os mais recentes resultados das avaliações nacionais demonstram que estudantes que concluem o 5º ano do Ensino Fundamental estão no nível básico de aprendizagem, ainda não alcançaram o nível adequado, sem dominar as competências importantes de leitura e de cálculo e raciocínio lógico-matemático requerido para o ano. Também de acordo com a escala, os alunos da 9º ano encontram-se num nível ainda não adequado, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

Aspectos interessantes a considerar acerca do desempenho dos estudantes na escala de proficiência dizem respeito a como se posicionam os resultados de cada série avaliada e dos desempenhos das escolas, nos boletins divulgados pelo INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa/ Ministério da Educação e Cultura) é possível analisar como os desempenhos se comportam de forma pulverizada, os estudantes são distribuídos na escala desde o nível mais crítico, como era denominado, atualmente é básico até o nível avançado, o que nos permite observar que a tão famigerada heterogeneidade de conhecimentos em uma mesma série/ano é real. Quanto a este ponto vale destacar que esse se constitui em dos grandes entraves para o sucesso das aprendizagens dos estudantes e um impedimento para as práticas metodológicas dos professores. Os resultados do nível dos estudantes e o resultado

geral da turma, visível na escala, também são influenciados pelas aprendizagens díspares dos mesmos. Os professores sentem dificuldades em trabalhar com alunos de diferentes níveis de aprendizagem, haja vista, que alguns já consolidaram aprendizagens relevantes ao processo de ensino e outros não.

Na escala de proficiência também é possível observar que os resultados em 2009 demonstram a maioria dos estudantes das diferentes séries/ano avaliados estão concentrados no nível básico, com conhecimentos que precisam melhorar, para cursar a série/ano em que se encontram. Ressaltamos ainda que a prova de Matemática possui um nível de complexidade maior que a de Língua Portuguesa. Vale considerar que segundo Vianna (2014) para uma adequada interpretação dos resultados, é importante que se leve em conta que os níveis são cumulativos, isto é, que as habilidades associadas aos níveis inferiores de proficiência são parte integrante das habilidades dos níveis mais elevados, ou seja, o estudante que se encontra em um nível da escala já conseguiu adquirir habilidades anteriores na escala.

Sobre distribuir uma imensidão de estudantes do país inteiro e compactá-los em uma única escala vale destacar segundo Vianna (2014) a importância de não se ignorar completamente a diversidade social, econômica, cultural e educacional dessa população e as distorções que influenciam a caracterização dos vários índices de desenvolvimento humano. Essas diferenças que de acordo com a mesma autora pode significar:

[...] uma visão menos distorcida da realidade brasileira, desde que as escalas tivessem os mesmos referenciais, relacionados às médias e aos desvios padrão de cada área regional, criando-se, desse modo, uma geografia da educação, a exemplo do que é feito na França, inclusive com a incorporação dos valores agregados que ressaltariam o papel da educação, especialmente nas regiões em que as desigualdades sociais são mais acentuadas. (VIANNA, 2014, p. 220).

Em hipótese alguma reduziríamos somente ao professor a responsabilidade pelos maus resultados apresentados pelos alunos. Existem entraves para melhoria da qualidade da educação pública em nosso país, que estão presentes também em ausência de compromisso em algumas funções importantes dos envolvidos nesse processo, tanto nas políticas de aprovação de alunos sem habilidades e competências mínimas, como em estruturas sociais desfavoráveis, que não possibilitam um acompanhamento o processo de formação dos estudantes, jovens desmotivados, que não tem visão sobre a importância da educação como uma via de acesso para uma melhora de sua condição social, interpretações incorretas de algumas teorias pedagógicas por parte de alguns educadores brasileiros, condições desafiadoras de trabalho e retorno financeiro para grande parte dos profissionais da educação, um maior motivação e incentivos à classe para um constante aprimoramento técnico através

de formação continuada, pesquisa e extensão, etc.

A realidade educacional do desempenho dos estudantes no país nas avaliações nas nacionais tem nos levado não apenas a refletir sobre os resultados de forma isolada, mas observá-los no contexto histórico do país nas últimas décadas, e nas transformações educacionais que estamos sujeitos para alcançarmos um novo modelo de aprendizagem e ensino. Não nos é possível impor um único método de ensino validado a partir da generalização para todos os alunos. Cada educando tem estilos próprios de aprendizagem, assim como cada professor possui sua forma particular de ensinar.

Através dos resultados abordados, além das sugestões pedagógicas já descritas, podemos analisar outras propostas pertinentes para a reflexão por parte dos professores. A primeira delas seria a importância em conhecermos melhor as chamadas Matrizes de Referência em Matemática e português e seus descritores. Não obstante o fato dos descritores representarem habilidades e competências mínimas que os alunos devem desenvolver, conhecê-los em profundidade representa uma ampliação do campo de atividades associadas à resolução de problemas. As Matrizes de Referência funcionariam não como uma diretriz única a ser seguida pelos professores, mas como uma espécie de coluna dorsal do seu planejamento.

Vale ressaltar a importância de centrarmos nossas discussões pedagógicas na escala relativa aos Níveis de Proficiência obtidos pelos alunos na Prova Brasil ao invés de nos concentrarmos apenas no IDEB. Muito embora a compreensão das escalas de proficiências demande um tempo de leitura para que os professores possam ser apropriar de suas informações, ela representa o resumo do que nossos alunos sabem e o que ainda necessitam aprender. Analisar a frequência da distribuição de nossos alunos dentro dessa escala representa um ponto de partida para a elaboração do planejamento e das atividades pedagógicas.

Outro ponto a considerar se refere a incorporação definitiva do erro como parte natural do processo de construção do conhecimento (HOFFMANN, 2000). Os erros cometidos pelos alunos precisam ser constatados, porém observados com maior amplitude, para corrigir as possíveis distorções de aprendizado através da crítica pertinente e construtiva no momento adequado, leva o educando a estimular sua curiosidade científica. Permitir que o aluno formule suas hipóteses durante a apresentação de um novo tema, mesmo que a princípio equivocada, contribui em muito para a construção do aprendizado e a sedimentação do conhecimento. Em contrapartida, uma crítica veemente por parte do professor a uma sugestão proferida pelo aluno, pode constrangê-lo, inviabilizando todo o processo de aprendizagem e

causando danos às vezes irreparáveis.

Construir o conhecimento em parceria com o educando, é uma das tarefas mais difíceis e complexas por parte de quem educa. Diagnosticar por que o aluno está cometendo determinado erro na construção do conhecimento e reformular sua maneira de ensinar a partir desse erro representa um dos grandes desafios para nós educadores.

Devemos nos habituar a utilizar as respostas dos alunos como referencial para o planejamento da ação profissional do professor em sala de aula. Além disso, é de competência do educador enfatizar a importância de se ouvir os alunos com o intuito de acessarmos seus conceitos já sedimentados, levantando hipóteses e compreendendo suas dificuldades.

4 O MODELO DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Nesta Seção apresentamos uma abordagem da avaliação educacional e suas relações com modelo de avaliação em larga escala e os desempenhos dos educandos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que avalia em âmbito nacional, a 5º e 9º séries do Ensino Fundamental e o 3ª série do Ensino Médio, tratamos de como esse modelo assumiu relevância no espaço escolar, a ponto de subtrair a proposta até então de um currículo nacional mais integrado ao contexto real das realidades das redes públicas do país.

As avaliações nacionais assumiram grande repercussão desde 2005, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, quando foi lançada a Prova Brasil, como já tangenciamos anteriormente, nessas décadas que se seguem um amplo debate público se formou entorno dos resultados dessas avaliações, seja no campo do desempenho dos estudantes, seja em outras questões que envolvem a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas do país. A avaliação de larga escala ou externas como são conhecidas as avaliações de sistemas, avaliam a educação básica no país. O que é questionável em termos do que mede a avaliação ou do que a mesma é capaz de medir, passando pelas questões sobre mensuração e aspectos quantitativos sobre aprendizagem indagamos do ponto de vista da matriz curricular que é um recorte do currículo nacional, o que mede esse currículo em termos de aprendizagem?

Sabendo que a matriz curricular da Prova Brasil avalia aspectos essenciais sobre o currículo, aquilo que é possível de ser mensurado, e habilidades que os estudantes podem desenvolver em series posteriores com mais complexidade, existem muitos questionamentos sobre esse fato: a matriz dá conta de avaliar todas as habilidades dos estudantes? Já nos aproximamos da resposta que nega tal questionamento, haja vista que a mesma é um recorte do currículo. Os conhecimentos que a matriz avalia estão em um formato curricular e metodológico que os professores desconhecem. Essa é uma questão bastante relevante do ponto de vista curricular e metodológico sobre as avaliações de larga escala. Esse é ponto central desta pesquisa, tentar entender como um formato curricular e metodológico adentra as práticas pedagógicas da escola e do cotidiano do professor sem antes oportunizar aos mesmos conhecimentos sobre esse fenômeno que traz além de técnica metodológica, cultura para escola, sobre os quais incidem muitas dúvidas, uma vez que envolvem pormenores que a escola, e conseqüentemente os professores desconhecem.

O modelo de testes de concurso só para traçar um breve histórico sobre esse formato de avaliar segundo a Fundação Carlos Chagas (2014) apreçem no âmbito educacional com os testes de vestibulares, aqui nos referimos aos testes de múltipla escolha, técnica muito

questionada em diversos estudos sobre o assunto, desde questões mal formuladas que são anuladas, e o que essa cultura representou ao transpor esse modelo para escola, questões fáceis que tornavam as provas e desacreditadas pelos professores. O que temos na atualidade é bastante diferente, os professores em virtude dos avanços da tecnologia, já contam, muitos, com conhecimentos sobre a elaboração de testes nesse padrão, no entanto temos muitas realidades que se cruzam, entre estas realidades em que o conhecimento inicial de todo esse processo de avaliação de larga escala ainda não começou, como pratica; mas se faz em forma de sistema com aplicação das avaliações externas ao longo dessas décadas e cada edição de uma nova avaliação nacional. A cada edição de uma avaliação muitas discussões ocorrem, dados pelos dados, ranking de escolas por desempenho, questionamentos sobre a qualidade do ensino, formação para professores e gestores entre outras indagações fomentadas pela cultura da avaliação que assola a realidade educacional pública da educação básica brasileira, cultura essa que está se instaurando meio que enviesada.

Em termos de currículo nossas discussões seguem a compreensão de que o conhecimento sobre matrizes de referências e seus aspectos técnicos e metodológicos, ainda não alcança a todos, seja: redes de ensino, escolas, professores e alunos, as iniciativas de intervenção, nesse sentido tem avançado de forma desigual, por meio de políticas de formação aos professores. Isso por que os resultados mesmos diante de muitas lacunas de conhecimentos acerca da temática, tanto para escola, quanto para professores e a estudantes, ainda não contam com a técnica sobre como decifrar esses testes, que segue esse modelo de currículo, com metodologia própria para o alcance das aprendizagens esperadas pelo sistema de ensino pelas escolas, visível nos resultados através da escala de proficiência, que é uma régua, capaz de mensurar quanto o aluno “sabe” ou “não sabe” dessa matriz curricular.

A Matriz de Referência da Prova Brasil é composta por descritores em duas áreas Língua portuguesa e Matemática, os descritores descrevem quais conhecimentos os estudantes dominam em termos de conhecimento, como uma competência sobre determinado conteúdo do currículo. Essas habilidades são articuladas aos níveis de desempenhos dos alunos: descritores mais simples e descritores mais complexos, assim como a matriz de referência a escala de proficiência que mede desempenho em nível, há uma articulação em ambas. Descritores e níveis de desempenho partem dos conhecimentos mais simples aos mais complexos. No entanto aos envolvidos nesse processo: redes de ensino, gestores, professores e estudantes faltam tornarem-se conhecedores dessas particularidades que cercam esse conhecimento técnico e metodológico.

A descrição das habilidades na escala de proficiência tem minudências de

conhecimentos da matriz de referência e do currículo nacional que só um processo formativo e cultural no contexto escolar é capaz de esclarecer. No processo formativo de professores sobre essa temática ainda são lançadas muitas discussões acerca das dúvidas sobre quais habilidades comportam esses descritores, que para o professor ainda em formação inicial em avaliação em larga escala, ainda não se sente seguro para encontrar determinado conhecimento e ou habilidade que está tratando, é um construir e desconstruir de conhecimentos sobre as matrizes de referência e os descritores. É o que conhecemos como transposição didática e intertextualidade, o professor tenta compreender esse conhecimento articulando aos conhecimentos que já possui em sua formação dando novos significados para seu entendimento.

A cada nova edição de avaliações em larga escala descritores se destacam como os mais fáceis ou mais difíceis, na verdade são competências que os estudantes já conseguiram alcançar e outras que ainda não consolidaram. Os descritores já são padronizados em três níveis fáceis, médios e difíceis. Durante muitas edições as habilidades de Língua Portuguesa volveram em torno dos dois primeiros níveis da escala de proficiência, os dois primeiros degraus da aprendizagem em larga escala. Habilidades adequadas aproximadamente a metade dos alunos não alcançam, as mais complexas um número diminuto de estudantes alcançam.

Do ponto de vista sobre a técnica e metodologia do modelo e avaliação em larga escala as avaliações trabalham com um formato que ainda não faz parte das rotinas de aulas das redes de ensino público e das práticas dos professores em sua totalidade, algumas já iniciaram esse processo são as que garantem o avanço da aprendizagem dos estudantes, mas não é apenas esse aspecto que impacta diretamente nos bons resultados nas avaliações. Para operacionalizar o modelo desta avaliação existem não só o aspecto tecnologia, que demanda formação, como o metodológico. O formato de avaliação de múltipla escolha segue um rigor específico. Existem critérios, quando não conhece esse caminho, expertise, o professor e a escola incidem em equívocos que comprometem resultados e aprendizagem. Os professores precisam de auxílio de como elaborar melhor questões de prova, para garantir bons resultados. Será? Só a elaboração de bons modelos e prova não garantem bons resultados, garantem um controle sobre a qualidade das questões que disponibilizo aos alunos para que os mesmos construam conhecimentos. Nesses aspectos muitos elementos estão imbricados. Não basta apenas preparar bons modelos de prova. É necessário que as aulas também sigam um formato que oportunizem novos significados aos alunos. Essas ideias que emergem com a condução da educação para esse fim, caminham, levam consigo cultura, e é a partir de então que muitas

indagações surgem, sobre qual é o melhor caminho para o professor conduzir as aprendizagens e avaliar o aluno? Nessa relação do currículo com avaliação construímos nossa compreensão numa lógica de que o currículo determina que modelo é o melhor para gerir as aprendizagens e avaliar os estudantes e, no entanto a realidade atual tem demonstrado essa lógica enviesada como já tangenciamos. A forma como o currículo se estabelece na escola e avaliação, a forma de avaliar, tudo isso merece ser discutido. A pedagogia tradicional legou à avaliação as avaliações longas, dogmáticas (questionários) valorizou a memorização, e trouxe consequências para gerações que tem dificuldade de se expressar e emitir opinião. Ao currículo cabe esse papel de formar o sujeito crítico, político e cidadão. As avaliações nacionais trazem um modelo de currículo posto. Se por um lado temos as determinações que seguem um agenda mundial de educação, em relação a avaliação temos o PISA - que acaba por orientar esse modelo de avaliação que está posto em nível nacional. Em contrapartida temos uma política de educação que se instaura devendo aparatos para a consolidação da qualidade da educação.

4.1 A qualidade da educação e a questão curricular num contexto neoliberal

O discurso da qualidade da educação remonta a década de 50, período após a 2ª guerra mundial, em que as economias mundiais precisariam se reorganizar, porém alcança maior expressividade na década de 70 com crise mundial do capitalismo e o surgimento do neoliberalismo e reforma do Estado. É a partir dos anos 1990, década das grandes reformas educacionais, como um dos principais pontos de atuação das políticas educacionais brasileiras que esse movimento pode ser analisado em duas perspectivas aparentemente contraditórias: a primeira, do movimento em prol da qualidade da escola pública para a formação de quadros necessários à sustentação do novo paradigma do capitalismo mundial (qualificação dos trabalhadores e utilização do seu poder criativo no aumento da produtividade e do lucro); a segunda um marco regulatório decisivo para a avaliação e qualidade da educação. (SOUZA, 2014).

A sucessão de acontecimentos mundiais definem políticas para a qualidade da educação por meio de uma agenda voltadas para este setor e as preocupações do governo brasileiro com qualidade da educação remontam à conferência promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no ano de 1990, em

Jomtien, na Tailândia, desta Conferência⁴ temos como resultado a Declaração Mundial sobre Educação para Todos com objetivos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, universalizar o acesso à educação e promover a equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, fortalecer as alianças, desenvolver uma política contextualizada de apoio, mobilizar os recursos, fortalecer solidariedade internacional.

Signatário das políticas mundiais o governo brasileiro publica o decreto n. 6.094 (BRASIL, 2007a) que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso), ratificando a adesão nacional às orientações do Fórum Mundial de Educação, promovido pela UNESCO em Dakar, Senegal. O decreto traz no seu conteúdo a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Nesse sentido, as mudanças ocorridas nas décadas que se sucedem a 2ª guerra mundial conduzem as reformas educacionais e consolidam o surgimento do Neoliberalismo. Para Veiga-Neto (2013) no trabalho: “Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo”. O neoliberalismo não se constitui como uma superestrutura, mas se reconfigura e se adéqua aos cenários em que se situa e que ele mesmo modela a todo o momento, este surgiu como uma modificação da governamentalidade liberal que, pelos meados do século XX não conseguia mais responder nem às novas formas de políticas nacionais e internacionais após a Segunda Guerra Mundial e nem aos novos rumos que vinha tomando o capitalismo. Nesse sentido, as mudanças ocorridas nas décadas que se sucedem a 2ª guerra mundial conduzem as reformas educacionais e consolidam o surgimento do Neoliberalismo. Para Veiga-Neto (2013) no trabalho: “**Delírios avaliatórios:** o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo”. O neoliberalismo não se constitui como uma superestrutura, mas se reconfigura e se adéqua aos cenários em que se situa e que ele mesmo modela a todo o momento, este surgiu como uma modificação da governamentalidade liberal que, pelos meados do século XX não conseguia mais responder nem às novas formas de políticas nacionais e internacionais após a Segunda Guerra Mundial e nem aos novos

⁴Como consequência da conferência de Jomtien, houve a disseminação do Relatório Delors (1997), *Educação, tesouro a descobrir* que ratifica o compromisso firmado pela UNESCO sobre a centralidade dos professores no que concerne à formação de atitudes dos alunos, ao despertar de curiosidade, ao desenvolvimento de autonomia, ao estímulo do rigor intelectual, como também à criação das condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. Vale ressaltar que o relatório destaca o papel do professor de qualidade como aquele capaz de ajudar o aluno a superar suas dificuldades relativas a pobreza, meio social difícil e doenças físicas para alcançar o aprendizado e a predisposição de continuar permanentemente aprendendo. (SOUZA, 2014).

rumos que vinha tomando o Capitalismo⁵.

São duas ideias a primeira a ideia de Neoliberalismo⁶ e suas diferenças, e como a vertente estado-unidense do anarcoliberalismo proposto pela Escola de Chicago tomou força nas sociedades nas últimas décadas que se seguem a 2ª Guerra Mundial, determinando a vida cotidiana dos indivíduos, marcada pela influência das concepções darwinistas e econômicas no projeto social do futuro da humanidade.

Dessa forma, Veiga-Neto (2013) afirma sobre essas ideias que os seres humanos deveriam se interessar mais e mais aumentar seu capital próprio, seu capital-eu, o que é conseguido com muito preparo, muita dedicação e uma constante competição com os outros e até consigo mesmo. Essa ideia com influência darwinista se articulou a Teoria do Capital Humano reduz a vida a uma luta econômica cotidiana, uma luta que cada indivíduo trava *com e contra* os demais e *consigo e contra* si mesmo.

A Escola de Chicago não se constitui somente de análise dos processos de produção, consumo, troca e acumulação. Invadindo e tomando de assalto para si todas as esferas da vida, a economia passa a funcionar como a análise de uma atividade, qualquer que seja tal atividade e quaisquer que sejam os atores envolvidos com ela: indivíduos, empresas, corporações, instituições, o Estado etc.(VEIGA-NETO 2013).

A economia passa assim a determinar a vida dos indivíduos, sua individualidade, por meio de uma racionalidade intencional, intervém diretamente em seu cotidiano, no presente e no seu projeto de vida. Nesse sentido esse tipo de Neoliberalismo difundido pela Escola de Chicago tem como premissa

[...] a economia política passa a ter como objeto o comportamento humano, ou melhor, a racionalidade interna que o anima. Trata-se de estudar o trabalho exercido pelos indivíduos como uma conduta econômica, e de tentar entender como essa conduta é praticada, racionalizada e calculada por aquele que a exerce. (GADELHA COSTA, 2009 apud VEIGA-NETO, 2013, p.175).

Ainda estabelecendo uma relação entre o neoliberalismo e os indivíduos Veiga-Neto (2013) enfatiza que ambos guardam, entre si, relações de imanência. Cada indivíduo constrói seu capital-eu e é responsável por ele; ao mesmo tempo, cada indivíduo passa a ser o

⁵ O autor usa o pensamento de Michel Foucault (2008 apud VEIGA-NETO, 2013, p.161) caracterizando essa nova racionalidade em que o essencial do mercado não está na troca, mas nessa espécie de situação primitiva e fictícia que os economistas liberais do século XVIII imaginavam. E sobre o mercado diz que o “essencial do mercado está na concorrência” e resume afirmando que a marca maior do neoliberalismo é a concorrência ou competição.

⁶Veiga-Neto (2013) explica que a diferenciado Neoliberalismo nos Estados Unidos do que foi estabelecido como neoliberalismo, pois, este não surgiu propriamente como um plano de governo, de cima para baixo, mas se consolidou na imagem do “*self mademan*”, aquele homem competitivo, responsável por si mesmo, pelo seu sucesso, pelo seu futuro e profundamente dependente da economia.

resultado daquilo que ele mesmo construiu como seu capital-eu.

Nessa relação indivíduo-capital e sua profunda imanência, articula-se no entendimento do autor o mito da auto-responsabilização radical, tão claramente formulado por Adams (1931 apud VEIGA-NETO, 2013, p.214-215), em sua otimista defesa a favor do “*americandream*”: “[...] a vida pode ser melhor, mais rica e mais completa para todos, com oportunidade para cada um segundo suas capacidades e conquistas, independentemente da classe social ou circunstâncias de nascimento (origem)”.

Encontram-se nessas ideias chave para compreendermos, entre muitas outras coisas, a importância que os neoliberais dão à educação escolarizada, cada vez mais convocada a ensinar como cada um deve tornar sua vida “[...] melhor, mais rica e mais completa [...], independentemente da classe social ou circunstâncias de nascimento. [Espera-se que a escola amplie os contingentes dos][...] bons consumidores [e] bons competidores” (VEIGA-NETO, 2013, p. 176), forme indivíduos sintonizados com a governamentalidade neoliberal e a ela sujeitos, dê respostas às demandas impostas pelas novas formas, hoje assumidas pelo capitalismo.

Assim temos a relação da economia com a educação e mais especificamente o currículo e avaliação, nesse contexto em que “ensinar e aprender” ora atende a um objetivo maior, transformando-se em treinamentos de competências para o consumo e a competição, em outro momento esse “ensinar e aprender” é traduzido como empreendedorismo para dentro da escola, com vistas a promover a capacidade de cada aluno se tornar um empreendedor de si mesmo, ora é esperar que a escola funcionasse como instituição assistencial. E como que atravessando tudo isso, está sempre presente a avaliação (VEIGA-NETO, 2013).

A partir de então suscitamos como autor questionamentos do tipo: que tem a avaliação a ver com tudo isso? E, num sentido mais específico: como a avaliação chegou ao *status* em que se encontra, tendo, até mesmo se tornado o grande farol para o currículo? De onde se alimenta o delírio que se abate sobre a avaliação? De onde sai a seiva que nutre tamanho entusiasmo pela avaliação? (VEIGA-NETO, 2013).

Outros autores como Silva (1996), uma referência em currículo no Brasil, destaca os trabalhos de Popkewitz (2013) que considera o currículo vinculado aos aspectos social e cultural sendo parte integrante um conjunto de “conhecimentos considerados socialmente válidos”, cuja finalidade é “ter efeitos... sobre pessoas” de modo a produzir “identidades e subjetividades sociais determinadas” e a “produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos”, considerando que esse projeto encobre novas e mais sutis “formas de regulação e

padrões de controle”.

O autor começa as discussões sobre o PISA, *Programme for International Student Assessment (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* descrevendo o objetivo principal do Exame Internacional: tornar visíveis os princípios que ordenam e classificam os elementos “vistos” e vivenciados no conhecimento prático das disciplinas escolares. Segundo o autor a política do Programa, ordena o que as crianças devem saber, como este saber é disponibilizado, e as questões de inclusão exclusão incorporadas em tais práticas.

A premissa inicial do Programa é a concepção de “números” como “fatos”, ideia que permite a comparação das edições do exame. Categorias de equivalência são estabelecidas para dar uniformidade entre a diversidade. Esses conceitos impõem tecnologias específicas pelos quais os “fatos” numéricos são produzidos por meio dos próprios métodos que são projetados para medir os conhecimentos das crianças.

A segunda premissa aborda os princípios das disciplinas escolares que ordenam e classificam os “fatos” das medidas do PISA. O entendimento sobre alquimia considera a tradução do conhecimento disciplinar em conhecimento pedagógico.

O que importa para o exame são os modelos pedagógicos inscritos para a avaliação da aprendizagem dos conhecimentos propostos por meio da Matriz de Referência do Programa, ou seja, a conduta e ordenação desse conhecimento proposto. O modelo pedagógico, inscrito na avaliação da aprendizagem e exigidos na avaliação internacional geram premissas sobre quem é a criança, quem deveria ser, e quem aquela criança não é. As premissas incorporam teses culturais sobre os modos de vida que são denominados como o aprendiz permanente na sociedade do conhecimento. Essas noções do indivíduo e da sociedade acabam que determinado e diferenciando-os.

O programa acaba por definir um tipo de homem apontado como aprendiz permanente. A matriz que o autor conceitua como “grade”, dão inteligibilidade às distinções pedagógicas, são entendidas como “coisas” para medir, a partir de então temos práticas sociais e culturais que podem ser medidas. O PISA é parte de uma indústria nova de comparações internacionais de instituições de ensino, que mudanças em alfabetização, leitura, Matemática e Ciências.

A responsabilidade do PISA pela OCDE é sua comparação do “conhecimento pratico” dos alunos, nas palavras do Programa, é a de medir a contribuição de sistemas escolares para a competitividade da nação nas novas exigências econômicas globais. Nesse sentido a educação tem assumido crescente importância dentro desse domínio, como também

foi re-enquadrada como central para a competitividade econômica nacional dentro de um quadro econômico do capital humano e ligado a uma “economia do conhecimento” emergente. (VEIGA-NETO, 2013).

O autor segue as discussões sobre o PISA, descrevendo agora a noção de “número” como “fato”, no entendimento do autor este questiona como o exame define o que é verdade sobre sociedade, educação, as crianças e seus conhecimentos. E ainda sobre a produção do cidadão e da economia moral do que sobre a aprendizagem e habilidades ocupacionais ou culturas disciplinares. O autor se atém ao estilo de pensamento presente no Programa. (VEIGA-NETO, 2013).

Segundo o autor a importância dos números não estão no PISA, mas em parte da sociedade contemporânea, é quase impossível pensar em uma educação sem números, a idade das crianças, e as séries de ensino, a avaliação do crescimento e desenvolvimento das crianças, os testes de desempenho, a identificação de igualdades através de procedimentos estatísticos sobre taxas de representação e de sucesso das populações. (VEIGA-NETO, 2013).

Veiga-Neto (2013) cita Theodore Porter (1995) para explicar que números são parte de um sistema de comunicação cujas tecnologias criam distância dos fenômenos por parecer resumir eventos e operações complexas.

Constitui-se em um processo moderno afirmar que os números podem dizer a verdade sobre a vida social. A quantificação é uma tecnologia de distância social. Os números do PISA fornecem uma linguagem comum universal sobre equivalências. Os dados dos censos sobre populações, dados sobre produtos nacionais brutos e avaliações do conhecimento prático em Ciências, por exemplo, são essas tais categorias de equivalência. O número forma um espaço de governança através de padronização de tecnologias que transformam esquemas cognitivos de estatísticas e raciocínio científico em espaços de equivalência.

Para o autor o rigor aparente e uniformidade dos números aparecem como se transportados através do tempo e do espaço. A comparação inscreve uma aparente naturalidade às respostas em diferentes contextos nacionais. Segundo a objetividade e o senso de equivalência em números tornaram-se parte das narrativas da democracia. Historicamente “[...] os números definiam um espaço para padronizar seu assunto e produzir um objeto que parecesse meramente técnico, e seu cálculo adequado para permitir que se desse oportunidades e representações iguais para todos”. (VEIGA-NETO, 2013, p. 175). Veiga-Neto (2013) cita Theodore Porter (1995) para afirmar que a alegação da objetividade dos números foi por si mesma classificada historicamente nos processos sociais. Qualquer

domínio do conhecimento quantificado é artificial, através da criação da uniformidade entre qualidades diferentes das coisas.

O autor ressalta que a uniformidade dos números dá autoridade social para normas particulares e narrativas culturais que são elas próprias inseridas em ciências e políticas sociais. Números contidos nos discursos educacionais, que se transformam em discursos morais e políticos. (ver determinismo). O PISA não é um exame apenas sobre números e comparações sobre conhecimentos práticos. A prática é em si uma noção teórica do que é o sistema da razão que ordena e classifica o que é visto, falado e executado. (VEIGA-NETO, 2013).

Veiga-Neto (2013, p. 155) analisa que o conhecimento prático medido nas formulações do PISA incorpora distinções e diferenciações sobre a capacidade da crianças de resolver e interpretar problemas e “[...] motivação para aprender, suas crenças sobre si mesmos e suas atitudes com relação ao que elas estão aprendendo”. Essas categorias sobre a resolução de problemas e motivação, no entanto, são não apenas descrições do que as crianças fazem, mas qualidades teóricas a partir do qual equivalências e diferenças são produzidas para orientar a avaliação da conduta. Os números não são apenas números. Os números são “atores”. As tecnologias de comparação através dos números são ferramentas de navegação que padronizam um universo particular de capacidades para permitir comparações. No PISA, as categorias de equivalência – o conhecimento prático medido entre as nações cria reterritorialização.

O autor traz discussões ainda acerca da categoria dos “Europeus” entendendo o sistema de educação desse continente como o ‘melhor do mundo’ e surgimento de um ator desse conhecimento. Retoma ainda o entendimento de números com fatos e uma categoria nova a “abstração”, como estas são transformadas em “coisas” que entram na vida diária como princípios que regem a reflexão e ação. Relaciona esses conceitos com noção de “mercados” inicialmente citando Adam Smith (1776) com a experiência de sondar como as entidades teorias da filosofia (e da economia moral) poderiam realmente trabalhar medindo a quantidade de coisas. Para os estudos de Smith (1776) o coração da economia moral são o “sistema de mercado”, mercados era um método de pensamento, uma grade de análise econômica e sociológica, uma imaginação e um método de governar. Números foram aplicados para dizer o que esse sistema deveria ser. Essas novas categorias se inserem na sociedade por meio da economia. A abstração de mercados executada como uma tese cultural sobre determinados tipos de pessoas. A relação que o autor faz com o mercado é para chamar atenção como inscrições teóricas dadas como fatos, são transformadas em fatos. No que se

refere ao PISA, os números padronizam e mudam o local e o pessoal em sistemas abstratos de conhecimento que simultaneamente operam nos espaços de conhecimento pessoal (VEIGA-NETO, 2013).

Outra categoria que Veiga-Neto (2013) discute é “o aprendiz permanente” que aparece como um tipo de sujeito semelhante a uma receita de bolo, e o resultado é um objeto ou uma categoria determinante que aparece como tendo a sua própria existência ontológica. O PISA é o conhecimento prático do aprendiz permanente. (VEIGA-NETO, 2013).

A responsabilidade do PISA pela OCDE e sua comparação do conhecimento prático dos alunos, nas palavras do programa, é medir a contribuição dos sistemas escolares para competitividade da nação nas novas exigências econômicas e globais. A educação, nesse sentido tem se mostrado como muito importante, haja vista como eixo central para a competitividade dentro do quadro econômico do Capital estando firmemente ligada a uma “economia do conhecimento” (GREK, 2009 apud VEIGA-NETO, 2013).

As narrativas do PISA sobre o presente e o futuro se baseiam no número como fato, a medição assume um papel muito relevante nesse contexto, é quase impossível pensar a educação sem números, a idade das crianças e as série de ensino. Os testes de desempenho, tabelas de desempenho, a avaliação do crescimento e desenvolvimento das crianças, tabelas de escolas, e a identificação de igualdades através de procedimentos estatísticos sobre taxas de representação e de sucesso das populações. Números o autor argumenta, são parte de um sistema de comunicação cujas tecnologias criam distancias dos fenômenos por parece resumir eventos e operações complexas. A quantificação é uma tecnologia de distancia social. Os números no PISA fornecem uma linguagem comum universal sobre equivalências, os dados numéricos transformam-se em categorias de equivalência. O número forma um espaço de governança através da padronização de tecnologias que transformam esquemas cognitivos de estatísticas e raciocínio científico em espaços de equivalências (VEIGA-NETO, 2013).

Os números tornaram-se parte das narrativas da democracia. Um igual sistema de medida foi considerado necessário para equiparação por si próprio. No século 19, os números definiam um espaço para padronizar seu assunto e produzir um objeto que parecesse meramente técnico, e seu calculo adequado para permitir que se desse oportunidade e representações iguais para todos. Qualquer domínio do conhecimento quantificado é artificial, através da criação da uniformidade entre qualidades diferentes das coisas. O PISA não é um exame apenas sobre números e resultados, as comparações consolidam uma ideia sobre “conhecimento prático” e a prática em si é uma noção teórica do que é o sistema da razão que ordena e classifica o que é visto, falado e executado (VEIGA-NETO, 2013).

Como “os números são entendidos como fatos” e “mercados”. Já citamos os estudos de Smith sobre a economia moral e o “sistema de mercado”, mercados era um método de pensamento, uma grade de análise econômica e sociológica, uma imaginação e um método de governar. Números foram aplicados para dizer o que esse sistema deveria ser. Essas novas categorias se inserem na sociedade por meio da economia. A abstração de mercados executada como uma tese cultural sobre determinados tipos de pessoas. A relação que o autor faz com o mercado é para chamar atenção como inscrições teóricas dadas como fatos, são transformadas em fatos. No que se refere ao PISA, os números padronizam e mudam o local e o pessoal em sistemas abstratos de conhecimento que simultaneamente operam nos espaços de conhecimento pessoal. (VEIGA-NETO, 2013).

As medições fornecem constantes indicadores de desempenho em um processo contínuo de localização de si mesmo no mundo e nos sistemas globais de posicionamento, portanto o PISA posiciona globalmente a criança e a nação através de um estilo de pensamento que diferencia e divide através da criação de categorias de equivalência entre os países, os números não atuam sozinhos. Os fatos listados pelo exame por meio das medições entendidos como “conhecimento prático” são montados historicamente de uma maneira que criem um espaço cultural que modela e visualiza modos de vida.

Sobre “os números” como “categorias de equivalência”, o autor destaca que os números não são apenas ‘categorias de equivalência. O PISA está vinculado a um sistema particular de razão que traduz o conhecimento disciplinar, o que é aprendido pelas crianças são classificados através das psicologias da aprendizagem. As medições sobre o “conhecimento prático” do PISA são sobre a conduta da vida diária, este conhecimento está relacionado com as atitudes das crianças na medida em que eles estão conscientes das oportunidades da vida que dadas competências podem abrir e as oportunidades de aprendizagem e ambiente que suas escolas oferecem. Tanto as categorias de aprendizagem sociológicas e psicológicas são organizadas por meio das ciências da aprendizagem. E essas diferenças explicam as diferenças de desempenho.

4.2 Os conteúdos curriculares na perspectiva do PISA: a alquimia das disciplinas

As ciências da aprendizagem fazem parte de um conjunto em que os números do PISA constituem disciplinas escolares. Esse é um processo discutido pelo autor como “químico”, por analogia a função da pedagogia em transformar “as coisas”, esse processo de mover “as coisas” de um espaço para o outro, tanto organizações curriculares, acadêmicas e

culturais, teorias da aprendizagem, didática etc. essas práticas de um modelo de currículo importado traz consequências para a nação que absorve esses modelos, que nunca é original haja vista ser cópia, tradução. Essas traduções transformam-se em teses (construtivismo, sócio – interacionismo, pragmatismo ou comportamentalismo) do que a criança deve ser e daquelas que são modelos que ameaçam a sociedade.

Outro conceito definido pelo PISA é o aprendiz permanente, que é entendido como pessoas que se tornam os agentes, nos novos padrões sociais, culturais e econômicos globais conhecidos como “Sociedade do conhecimento” e “Sociedade da Informação”, aqueles que podem participar da sociedade e d mercado de trabalho. O que se espera desse cidadão é que é uma tese cultural sobre os modos de vida. Ciência como modo de vida, convidado a expressar individualidade em um processo infinito de escolhas inovação e colaboração. Essas escolhas são moldadas transformam-se em teorias como já mencionamos anteriormente, ligado ainda a um conceito “europeu” de “mente moderna”, em comunidades de participação e colaboração. A vida individual é suprimida em razão do coletivo. O autor ressalta a vida em “comunidades”. Essa comunidade global entendida como o cidadão esclarecido vivendo globalmente. Esse conceito de aprendiz permanente com alguém que vive conforme valores normas em conexão com o coletivo demonstram como os números do PISA não são apenas números. Os conhecimentos definidos pelo exame de como a vida deveria ser vivida pelo aprendiz, como as tecnologias governam por meio de regras e norma de conduta definem também através das disciplinas com esse aprendiz deve raciocinar. Assim esse conhecimento governa a conduta do indivíduo.

O “conhecimento prático” do PISA incorpora qualidades morais sobre os modos de vida. Retomando a discussão sobre mercados suas noções de prática são construídas através de uma abstração, cujos procedimentos de ordenação e classificação constroem seus “fatos” por meio estatísticas influenciam, determinam as matérias escolares os fatos são embutidos em categorias estatísticas e definem como a criança deveria ser.

O PISA se constitui nesse sentido em uma maneira de falar, pensar e agir no campo da reforma educacional. Os números no exame no exame não estão sozinhos. Há uma intencionalidade para forma uma nova individualidade inserida nas incertas do presente e do futuro que demandam avaliações constantes.

No trabalho da professora Edna Celi Abreu Damasceno (2012, p. 151): “A reconfiguração do currículo na sala de aula pela cultura do desempenho” a autora afirma que as escolas estão atualmente, submetidas a uma série de mudanças entre elas a reconfiguração do currículo escolar, o que tem como movimento correlato as novas formas de organização do

trabalho pedagógico.

As reflexões apresentadas nesse artigo também se baseiam em dados constatados a partir da pesquisa intitulada “O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no Estado do Acre”, realizada pela autora e concluída em 2010. (DAMASCENO, 2012).

A autora destaca que a intervenção do Estado na condução das políticas educativas, a partir da década de 90 do século passado aponta para um novo status e um novo modus operandi, qual seja: o de regular a eficiência e a eficácia dos sistemas de ensino públicos, fazendo emergir novos modos de regulação. (DAMASCENO, 2012).

Segundo Damasceno (2012), cada vez mais, os professores passam a ter tarefas bem definidas e delimitadas, tendo sempre como finalidade o alcance de indicadores de bom desempenho dos alunos, das políticas educacionais. É a chamada cultura do desempenho, em que a performance dos professores vai se configurar como um dos alvos das políticas educacionais.

Indicadores de desempenho como IDEB, Provinha Brasil e PISA entre outros de acordo com autora trouxeram para a realidade da escola uma cultura que influencia a todos docentes e discentes além das políticas públicas para educação. Para a autora os desempenhos nos exames nacionais estimulam a competição entre as escolas e redes determinando o currículo escolar promovida pelas atuais políticas de avaliação educacional. (DAMASCENO, 2012).

Segundo a autora a política curricular desenvolvida na educação básica, especialmente no ensino fundamental, encontra-se regulada pela política de avaliação nacional, definindo “o que deve ser” e “o que não deve ser” priorizado no ensino pelos professores em busca de resultados. Algo semelhante aos estudos de Veiga- Neto (2013), quando o autor discute a questão “do que o aluno sabe” e “o que o aluno não sabe”, isto por que junto a política de “regulação e desempenho” tem afirmado um discurso cultural de quais competências e habilidades os alunos dominam e quais ainda não consolidaram.

Damasceno (2012) afirma que a política de regulação sobre o currículo escolar, acaba por reduzi-lo a uma lista de competências e habilidades o que representa uma forma fragmentada incompleta e estreita do conjunto de conhecimento a que o estudante deve ter acesso em seu processo de formação. A autora destaca as eventuais repercussões e implicações no desenvolvimento do currículo em sala de aula.

Na pesquisa da autora a primeira parte do texto volta para a essa finalidade, ou seja, partindo da realidade educacional do Acre, discute-se a questão das políticas educacionais e sua preocupação com a eficácia do sistema de ensino enfatizando uma de suas

consequências negativas: a redução e estreitamento do currículo em sala de aula.

Na segunda parte a autora explora o argumento central do texto a reconfiguração do currículo escolar na sala de aula em virtude da cultura do desempenho como exigência da produtividade das atuais políticas de avaliação educacional. (DAMASCENO, 2012).

A década de 90 foi marcada pelas reformas educacionais que defendia, sobretudo o discurso da qualidade da educação básica e quanto a esse ponto muitas modificações de várias ordens ocorreram no sistema de ensino entre estas a institucionalização da política de avaliação nacional. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB foi criado na década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional/ LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais também.

Segundo a autora as modificações da educação do sistema educacional do Acre com o IDEB, as reformas educacionais no Estado do Acre não foram determinantes, as mudanças ocorridas podem ser atribuídas a institucionalização de uma nova cultura com práticas de relação de trabalho estabelecidas pela gestão educacional da Secretaria de educação com as escolas da rede. (DAMASCENO, 2012).

Na pesquisa da autora há um relato das implicações desse fenômeno de regulação e desempenho para a escola o trabalho docente passou a ter como referência os resultados de desempenho dos alunos nos exames nacionais, mediante o sistema de monitoramento mais efetivo exercido sobre a escola e sobre o que ela ensina no sentido de que esta alcance as metas projetadas pela política de avaliação educacional. (DAMASCENO, 2012).

Os professores fazem relato de experiências da importância das avaliações nacionais para o desempenho dos alunos e para suas práticas.

A autora faz uma relação entre Capital, produtividade do mercado e qualidade da educação, demonstrando a quem de fato interessa a formação de docentes e discentes nessa perspectiva. Atender ao mercado de trabalho com uma mão de obra mais qualificada.

Essa abordagem de ensino e avaliação vinculada diretamente a qualidade da e ao desempenho do alunos nos testes nacionais traz consequências para o ensino e aprendizagem do currículo na sala de aula, haja vista que estes ficam submetidos a processos de auditoria, viabilizados por esses indicadores de desempenho oficiais.

Acreditando que os desempenhos individuais dos alunos servem como parâmetro para demonstrar a qualidade do seu trabalho. Portanto se esforçam para serem reconhecidos pela comunidade escolar, pela sociedade, mídias, pelos seus bons resultados apresentados pelo desempenho dos alunos. (DAMASCENO, 2012).

O aumento da proficiência dos estudantes nos exames nacionais bem como de seus sistemas, corresponde a elevação da qualidade da educação. Esta preocupação compreendida como eficiência dos sistemas de ensino consiste em favorecer os interesses da produção voltados ao desenvolvimento econômico, o que acaba por imprimir uma relação de caráter mercadológico entre a sociedade e a escola, a transformação desses conhecimentos em mercadoria pelo fato de diferenciar e comparar e classificar os professores e as escolas no que diz respeito a excelência ao alcance do máximo desempenho e da mais alta classificação nos rankings educacionais. (DAMASCENO, 2012).

4.3 Estreitamento e redução do currículo na sala de aula pela cultura do desempenho

Essa cultura, no âmbito da escola, produz a homogeneização do currículo definindo o que é comum e básico para que todos possam ter um determinado desempenho satisfatório nas chamadas avaliação de larga escala. (DAMASCENO, 2012).

Esse instrumento de avaliação em larga escala criado em 2005, vem se constituindo em um meio de regulação institucional do currículo. Nesse contexto, a prova Brasil assume destacada importância na definição dos indicadores de qualidade educacional como também na definição do que deve ser ensinado nas escolas em termo de currículo.

Damasceno (2012) afirma que nem todos os objetivos educacionais podem ser medidos na forma de competência e habilidades.

Em termos de testes padronizados, é a prova e não o currículo que esta progressivamente determinando o que é ensinado, como é ensinado, o que é aprendido e como é aprendido, trazendo os desvios à verdadeira finalidade das escolas, que é educar em sentido amplo trabalhando todos os conteúdos valores, comportamento afetivos e sócias, enfim, formando cidadãos. (DAMASCENO, 2012).

Sobre as implicações dessa política para as escolas a autora enfatiza que a política de regulação sobre o currículo escolar, acaba por reduzi-lo a uma lista de competências e habilidades, o que representa uma forma fragmentada, incompleta e estreita do conjunto de conhecimentos a que o estudante deve ter acesso em seu processo de formação, a esse aspecto a autora define como a redução e o estreitamento d currículo em sala de aula. A autora assinala também que os testes influenciam a competição entre os pares e redes de ensino e traz consequências para a prática pedagógica.

Damasceno (2012) ressalta que o currículo escolar está cada vez mais regulado pela cultura do desempenho, tendo em vista a preocupação de selecionar adequadamente os

conteúdos escolares segundo as competências e habilidades das “matrizes de referência” da produção dos itens que compõem a avaliação do aluno, onde há também uma excessiva ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na escola com a finalidade de bom desempenho dos testes, minimizando as outras disciplinas conseqüentemente. Os desempenhos que não podem ser mensurados vão perdendo sua importância no interior da cultura da performatividade. A autora define esse fenômeno como desumanização do currículo haja vista a ótica mercadológica da proposta.

4.4 A redução e empobrecimento do currículo

Damasceno (2012) sinaliza no entendimento de Sacristán (1998) para o risco do empobrecimento do currículo a outros interesses, sobre a ótica da produtividade, não podemos esquecer da verdadeira função da escola que é formar cidadãos com valores e atitudes para vida e inserir o aluno no mercado de trabalho. Segundo Sacristán (1998 apud DAMASCENO, 2012), os conhecimentos mais fáceis de serem mensurados são privilegiados, deixando de lado em função de uma determinada concepção ideológica. Os outros conhecimentos como atitudes e habilidades não são considerados.

A autora cita Freitas (2011) para afirmar que o currículo em virtude da ênfase as “matrizes curriculares” dos testes de larga escala nega as especificidades regionais, e acrescenta que deformar, estreitar e restringir o currículo é deixar muita coisa de fora, principalmente o que é concebido como “boa educação”.

De acordo com a autora o currículo passa a ser controlado conforme os resultados alcançados pelos alunos em seu desempenho nos exames nacionais e os docentes são, diretamente, responsabilizados por esses resultados.

O fator tempo nos testes é um destaque da autora segundo a mesma esse escalona diferenças, mede e pesa quem vale mais. (DAMASCENO, 2012).

Há um fato bastante relevante em relação como os docentes compreendem o trabalho como currículo escolar e os resultados e a autora para além dessas concepções que ficam na cultura escolar conclui o seu trabalho ressaltando o temor de que os professores dediquem-se apenas aos conteúdos de competências e habilidades em áreas como Língua Portuguesa e Matemática suprimindo outras questões, conhecimentos importante da formação dos estudantes. (DAMASCENO, 2012).

O artigo da professora Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (2004): As duas faces da avaliação analisa as novas formas de controle em decorrência da implantação

mundial dos sistemas nacionais de avaliação do desempenho dos alunos. A autora ressalta a ideia de que esses sistemas repercutem de forma bastante enfática nos currículos escolares, como também na cultura escolar e na comunidade escolar. A segunda tese defendida pela autora no artigo, diz respeito ao movimento que estudos dessa natureza acabam por trazer conhecimentos e instrumentos importantes para a prática docente. Nesse sentido, a autora destaca esse fenômeno como uma nova ferramenta de gestão a serviço do mercado, porém “necessário” a formação de professores inseridos nesse novo contexto de aprendizagem. A autora está referendada no estudo: *A nova proposta curricular da rede municipal de ensino de Belo Horizonte: Políticas processos e práticas*. A autora faz importantes considerações acerca da experiência de Belo Horizonte relacionando a sua pesquisa com uma visão maior sobre as avaliações sistêmicas (SANTOS, 2004)⁷.

Neste sentido a autora destaca a relevância desses organismos nas políticas educacionais brasileiras, com destaque para o papel exercido pelo Banco Mundial, em diferentes esferas do campo educacional. Das ações do Banco Mundial para a educação destacam-se: a elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; centralidade para a educação básica. (SANTOS, 2004).

A autora relata a experiência do município de Belo Horizonte com o projeto “Escola Plural”. Tais políticas colocam que seu eixo estruturante é a democratização da educação e que são dirigidas por um princípio básico, que é a inclusão escolar dos alunos das camadas populares. Em suas diretrizes definem a educação como um processo de formação humana, o que fica evidenciado, por exemplo, na reforma denominada “Escola Plural”, implementada pela Secretaria de Educação de Belo Horizonte em 1995. (SANTOS, 2004).

Segundo o documento da Escola Plural (1994), que contém os eixos norteadores de uma nova proposta pedagógica para a rede, incluindo mudanças curriculares, mudanças na organização dos tempos e espaços escolares, este documento se constitui em uma síntese destas diferentes experiências em curso na rede municipal. Assim, com base em um levantamento realizado na rede municipal, a proposta da “Escola Plural” se apresenta como a voz destas experiências, oficializadas naquele momento pelo discurso da Secretaria Municipal

⁷ Na década de 90 diversas reformas, traduzidas em leis, decretos, projetos e programas, foram implantadas, a partir da promulgação em 1996 da Lei “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Esta lei, em consonância com a Constituição brasileira de 1988, criou as condições concretas para grandes reformas relativas ao financiamento, organização, estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino. Em relação ao financiamento da educação, a Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela Lei 9.424/96, cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). (SANTOS, 2004). Em 1996 é aprovado o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais, que inclui os conteúdos já tradicionalmente trabalhados na educação e sugestões de como abordá-los, acrescido dos chamados temas transversais a serem trabalhados nas diferentes áreas ou disciplinas. (SANTOS, 2004).

de Educação. A autora destaca que esse foi um processo de recontextualização, em que as experiências que ocorriam na rede foram traduzidas por um discurso diferente do original, uma vez que deslocado do seu campo de produção foi relocado no campo do discurso oficial, utilizando princípios e pressupostos das chamadas teorias críticas da educação e dos dispositivos linguísticos que constituem este gênero discursivo. De acordo com Carneiro (2002, p. 207 apud SANTOS, 2004, p. 2), nestes processos “[...] estas experiências vão se distanciar do modo mais original, informal, dispersivo, arrojado e transgressor conforme ocorriam no cotidiano das escolas e irão adquirir uma roupagem, digamos, mais teorizada, reflexiva e oficial das políticas públicas”.

Essas avaliações são inseridas na realidade das redes de ensino e demandam uma agenda de formação muito mais ampla do que possamos compreender e analisar. São muitos profissionais envolvidos. É necessário considerar a formação desses profissionais que atuam nesse processo e estão diretamente envolvidos com desempenhos e resultados. Os professores e gestores os mais culpabilidades pelos desempenhos insatisfatórios dos estudantes também não contam com formação em dois níveis; específica para a função de professor, e não contam com formação técnica para adaptar o currículo e avaliação nessa nova modelagem.

4.5 Efeito escola: fatores associados ao desempenho de estudantes em testes de larga escala

Excelência com equidade⁸ é o título da pesquisa da Fundação Lemann, em que a mesma define o termo como a garantia de que todos e cada um dos alunos matriculados na Educação Básica tenham um aprendizado de qualidade. A finalidade do estudo é mapear escolas públicas que alcançaram bons resultados de aprendizagem atendendo a alunos de baixo nível socioeconômico e o que interessa a nosso estudo em específico é, mostrar como elas conseguiram fazer isso. A pesquisa conta com dois estudos; um direcionado para os anos iniciais do Ensino Fundamental e outro para os anos finais.

⁸**Quatro estratégias-chave usadas por escolas que obtiveram sucesso ao implementar mudanças.** Um dos grandes apontamentos do estudo foi que **tão importante quanto a prática é o “como fazer”**. Uma boa ideia se mal implementada não só pode não ter efeito positivo como pode ter efeito negativo. Por isso, há aspectos chave para a implementação de uma boa política educacional. De início é fundamental criar **um fluxo aberto e transparente de comunicação**, tanto entre escola e secretaria, como entre escola e comunidade escolar. Também é essencial que a gestão escolar e da secretaria de educação **respeite a experiência dos professores e os apoie em seu trabalho**. É preciso empoderar os professores, que estão no dia-a-dia com os alunos e buscam garantir o aprendizado deles. Como os desafios educacionais são grandes, e mudanças em um sistema não são simples, **é necessário ter grupos comprometidos para enfrentar resistências** dentro das escolas. Por fim, é fundamental **ganhar o apoio de atores de fora da escola, como os pais e a comunidade do entorno**.

O estudo da Fundação Lemann, rememora outros estudos⁹ bastante significativos quando o assunto é desempenho de estudantes e boas intervenções políticas e pedagógicas. O primeiro deles é o EEI ou efeito escola, estudo que discute a equidade e eficácia escolar e suas relações com políticas públicas educativas (GUEDES; BAQUEIRO; LORDÊLLO, 2014) a questão social em que as políticas públicas de atendimento a direitos sociais, como a educação debatem as formas de organização das relações sociais e a experiência das desigualdades entre os homens.

O estudo é relevante haja vista que trata da equidade e a eficácia escolar e nos instiga a comentar um pouco sobre o contexto histórico dos estudos iniciais feitos a partir dessa “[...] temática na educação, que buscou desvelar esta complexa realidade que permeia o tema do desempenho do estudante e a eficácia escolar. Estudos realizados neste campo buscaram explicar o efeito da escola¹⁰ no aprendizado e no desenvolvimento dos alunos.” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2014, não paginado).

Nas décadas de 1960 e 1970 despontam os estudos iniciais que mostram as discussões sobre a escola eficaz. Essas pesquisas surgem a partir de dados “[...] quantitativos, e colocavam em dúvida a capacidade da escola efetivamente influenciar, de forma positiva, o aprendizado de seus alunos”. (GUEDES; BAQUEIRO; LORDÊLLO, 2014, p. 3).

A questão em torno dos desempenhos dos estudantes, já tangenciados anteriormente quanto o assunto é qualidade e equidade, nos remete a refletir como desempenhos podem ser semelhantes em realidades tão diferentes, ou melhor desiguais. Os estudos sobre o IDEB considera fatores também como IDH e aspectos socioeconômicos para compreender com variáveis como estas interferem nos desempenhos dos estudantes. Nossa intenção é discutir por que esses fatores que são inerentes à pesquisa não são disseminados na mesma proporcionalidade quando o assunto é divulgação, análise e políticas para melhorar tais desempenhos.

O entendimento para o período era que a escola não conseguia compensar as desigualdades sociais, reproduzindo em seus resultados as desigualdades encontradas na sociedade da época. Uma das razões encontradas à época para a descrença na capacidade da escola era a preponderância dos fatores relacionados ao

⁹O estudo Aprova Brasil, o direito de aprender procurou identificar, em 33 escolas do País, as boas práticas que ajudam as crianças a realizar esse sonho. O estudo foi desenvolvido a partir dos resultados da Prova Brasil, um gigantesco esforço de avaliação conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), do Ministério da Educação, que avaliou a aprendizagem das crianças da 4ª série e dos adolescentes da 8ª série em mais de 40 mil escolas públicas em todo o Brasil.

¹⁰O Relatório Coleman foi realizado nos Estados Unidos na década de 1960 – encomendado pelo governo americano após a aprovação da Lei de Direitos Cívicos, que queria analisar a diferença de atendimento educacional no país, o qual constatou que a grande diferença no desempenho estudantil estava relacionada e dependia da origem e da condição socioeconômica do aluno e que a diferença entre as escolas era muito pequena.

contexto do aluno no seu desempenho escolar. (GUEDES; BAQUEIRO; LORDÉLLO, 2014, p. 3).

Estudos com os de Coleman (1966)¹¹ e outros defendiam que as realidades escolares mantinham “[...] apenas um efeito limitado sobre a aprendizagem, seja porque os fatores hereditários eram considerados predominantes, seja porque a escola não poderia competir com a influência decisiva do background familiar durante a primeira infância.” (GUEDES; BAQUEIRO; LORDÉLLO, 2014, p. 3).

Fato bastante interessante e controverso nessa pesquisa é como os estudos como os de Coleman (1966) tinham o objetivo de explicar por que em algumas escolas os alunos aprendiam e, em outras, não. Sobre esses aspectos vale destacar os fatores associados aos desempenho dos estudantes. (GUEDES; BAQUEIRO; LORDÉLLO, 2014).

Coleman buscou fomentar o debate entorno do papel da escola diante uma sociedade mais democrática, e “[...] demonstrou que as diferenças socioeconômicas são as responsáveis pelas diferenças entre o desempenho dos alunos”. (GUEDES; BAQUEIRO; LORDÉLLO, 2014, p. 3).

Esse debate chegou ao século XXI de maneira muito forte com isso vimos surgir o papel da gestão educacional na escola com fator preponderante para o bom desempenhos dos estudantes entre muitos fatores que determinam desempenho escolar do estudante, o gestor escolar tem destaque quanto a “concepção de que as condições do funcionamento da escola determinavam os seus resultados”. (GUEDES; BAQUEIRO; LORDÉLLO, 2014, p. 3).

Os debates entorno das ideias de Coleman e de que a escola não fazia a diferença, abriram precedência a muitos estudos. As pesquisas mostravam que o background familiar, o tamanho da família e o contexto familiar influenciavam mais significativamente na aprendizagem do que a própria escola e seus insumos. (GUEDES; BAQUEIRO; LORDÉLLO, 2014).

Aspectos bastante relevante dos estudos de Coleman foram as descobertas de que a “[...] melhoria na qualidade das escolas públicas impacta mais na aprendizagem das minorias econômicas do que nas maiorias econômicas, mostrando que a pouca influência que se constatava da escola era mais significativa para os mais pobres.” (GUEDES; BAQUEIRO; LORDÉLLO, 2014, p. 5).

¹¹O primeiro estudo que se destacou foi o realizado por James S. Coleman (1966) e colaboradores que, de forma sistematizada e científica, buscaram descrever a distribuição diferencial das oportunidades educacionais nos Estados Unidos, na década de 1960, ficando denominada como Relatório Coleman. Neste estudo os pesquisadores tentavam entender as relações entre as características das escolas e o resultado do desempenho dos diferentes grupos de alunos.

Outro aspecto bastante relevante da pesquisa sobre excelência e desempenho da Fundação Lemann diz respeito aos fatores associados aos desempenhos, a pesquisa deixa claro que para alcançar bons resultados os investimentos não devem incidir apenas nos professores, apesar de que os mesmos são peças fundamentais quando o assunto é desempenho e aprendizagem. As parcerias são extremamente importantes desde o papel ativo e intencional do coordenador pedagógico, da equipe gestora das escolas das redes e das secretarias de educação.

Investir em uma política de avaliação com foco em diagnóstico e resultado demanda um planejamento estratégico em diferentes áreas que envolvem o ensino, desde a formação de professores e gestores como ainda monitoramento e acompanhamento, suporte das secretarias de educação.

O estudo traz uma perspectiva para educação básica do país bastante positiva apesar das críticas a pesquisas dessa natureza, e o que ideias como estas revelam. A experiência de desempenho do Vale da Rapadura em Sobral – CE. Das 77 escolas públicas de melhor desempenho 24 estão nessa região. A pergunta é: como essas escolas conseguem em meio a tantas adversidades conseguir bons resultados nos testes? Os resultados surpreendem ao nos depararmos com as rotinas de escolas que basicamente investem em aspectos fundamentais em escolas e redes de ensino: planejamento, formação continuada, gestão presente e projetos didáticos, principalmente os relacionados à leitura. No entanto existem outros fatores preponderantes para o alcance de bons desempenhos: a variável família e o clima escolar fazem também diferença na hora de checar os resultados.

No que se refere as parcerias e a presença da família nas escolas como aspecto que determina o sucesso das aprendizagens, a pesquisa destaca que diante dos desafios educacionais que são grandes, e as mudanças em um sistema não são simples, é necessário ter grupos comprometidos para enfrentar resistências dentro das escolas. Nesse sentido, é fundamental ganhar o apoio de atores de fora da escola, como os pais e a comunidade do entorno.

Assim a pesquisa indaga: o que fazem as escolas que alcançaram Excelência com Equidade:

- a) Definem metas e ter claro o que se quer alcançar;
- b) Acompanhar de perto – e continuamente – o aprendizado dos alunos;
- c) Usar dados sobre o aprendizado para embasar ações pedagógicas;
- d) Fazer da escola um lugar agradável e propício ao aprendizado.

E como essas escolas garantem o sucesso na implementação de mudanças?

- a) Criando um fluxo aberto e transparente de comunicação;
- b) Respeitando a experiência do professor e apoiá-lo em seu trabalho;
- c) Enfrentando resistências com o apoio de grupos comprometidos;
- d) Ganhando o apoio de atores de fora da escola.

O estudo recente da Fundação Leman nos remete a outros estudos como o Aprova Brasil¹² que diz respeito ao efeito escola ligado a eficácia escolar. A eficácia está relacionada com a qualidade da educação. Alguns preferem nomeá-la como o estudo do efeito-escola e outros denominam escolas eficazes (TENÓRIO; FERRAZ; PINTO, 2014).

Para melhor compreendermos o termo assinalamos que por “efeito-escola entende-se o quanto um dado estabelecimento de ensino escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno.” (BROOKE; SOARES, 2011, p.1 apud TENÓRIO; FERRAZ; PINTO, 2014). Com essa ideia cada escola seria analisada a partir dos resultados de seu processo de ensino-aprendizagem.

Por escola eficaz entende-se que escolas são diferentes com relação ao seu desempenho em termos de aprendizagens por parte dos alunos, “[...] é aquela que ensina bem os conteúdos curriculares e se preocupa com o aluno de maneira global, com a formação de valores, ética e cidadania e a criação de oportunidades” (BROOKE; SOARES, 2011, p.1 apud TENÓRIO; FERRAZ; PINTO, 2014, p. 4).

O que nos chama atenção nos estudos sobre eficácia escolar não são apenas os objetivos quando a produtividade escolar, Murillo (2008, p.481) a linha de pesquisa em **eficácia escolar**¹³ refere-se à capacidade que as escolas possuem para influir no desenvolvimento dos alunos, como também saber os fatores que determinam uma escola eficaz a pesquisa ibero-americana sobre eficácia escolar, destaca dois fatores: “os recursos

¹² Em dezembro de 2006, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizaram o lançamento da primeira edição do Aprova Brasil: o direito de aprender. A publicação traz os achados de um estudo realizado a partir dos resultados da Prova Brasil em 33 escolas com notas acima da média nacional na avaliação que mediu o desempenho em leitura e matemática de alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas. O estudo identifica fatores comuns que contribuem para a aprendizagem das crianças em cada uma dessas escolas onde os alunos tiveram bom desempenho pela Prova Brasil. (BRASIL, 2007, p. 3).

¹³ O termo ‘eficácia escolar’, assim como a linha de pesquisa que leva o seu nome, tem uma importante conotação negativa em grande parte de nossos países. Do nosso ponto de vista isso foi gerado, em grande medida, por uma confusão conceitual, talvez interessada, que fez com que se considerassem como estudos de eficácia escolar trabalhos enquadrados na linha de ‘produtividade’ (MURILLO, 2008, p. 468).

humanos e materiais e a qualidade do docente e de suas condições para desempenhar seu trabalho”.

A eficácia escolar está diretamente relacionada a qualidade da educação e quanto a esse aspecto vale destacar:

A implementação de uma educação de qualidade no país implica a necessidade da concentração de esforços de todos os educadores no sentido de não se medir esforços para que a escola possa fazer a diferença na aprendizagem, no desempenho acadêmico de todos os seus alunos e que possibilite o êxito de todos os segmentos sociais que necessitam da educação como forma de inclusão e inserção social. Portanto, acreditamos que a escola pode fazer a diferença, mesmo com a perversa realidade sócio econômica do país. Esta tarefa não é fácil, pois, dependerá de políticas sociais arrojadas e compromisso político de todos os segmentos sociais que desejam uma sociedade fraterna e promotora da equidade, como forma de justiça social. (TENÓRIO; FERRAZ; PINTO, 2014, p. 10).

Sabendo que a qualidade da educação também se relaciona a equidade desse processo atrelada ao princípio da justiça social, **a equidade**¹⁴ diz respeito às diferenças na perspectiva da igualdade de condições na sociedade. O direito de possuir diferenças legalmente reconhecidas permite ao ser humano a possibilidade de inclusão dentro de um sistema social. (SPOSATI, 2010 apud TENÓRIO; FERRAZ; PINTO, 2014, p. 2).

Em um dos seus estudos, Dias Sobrinho (2013) aponta que: uma **educação de baixa qualidade**¹⁵ para as camadas populacionais mais pobres e culturalmente mais carentes, ainda que com ampla cobertura, não cumpre totalmente o princípio da equidade e, portanto, não contribui plenamente para a construção de uma sociedade justa e evoluída.

Em nosso estudo tentamos analisar como as escolas pesquisadas conseguiram desempenhos positivos diante das adversidades das redes e constatamos que escolas com desempenho no IDEB de excelência obtiveram esses resultados por meio de um conjunto de ações integradas e um forte compromisso com a educação dos estudantes. São escolas com uma equipe de gestão altamente organizada com momentos privilegiados de planejamento escolar, projetos interdisciplinares, espaço para formação continuada dos professores.

O estudo realizado pela Fundação Lemann e os estudos de Coleman e Brooks aqui referendados só confirmam o fenômeno que iniciou estudos na década de 60 com as pesquisas sobre eficácia escolar é possível constatar que por meio de políticas públicas para

¹⁴No campo da educação, muito se pode reconhecer como medidas de equidade em busca da igualdade. Mais anos de estudo estão associados a melhores condições de trabalho, melhores condições de vida, melhores posições sociais.

¹⁵Certamente uma educação de baixa qualidade é melhor que nenhuma educação, uma vez que, ainda que escassamente, contribui para melhorar um pouco as condições de vida dos indivíduos e para aumentar o cabedal de conhecimentos e de competências profissionais úteis ao desenvolvimento da nação.

educação, engajamento dos envolvidos no processo na escola, formação de professores e ações planejadas e focadas na escola, é possível resultados positivos na educação dos jovens e crianças da rede pública de ensino.

Os resultados que alcançam essa realidade falham em alguns desses aspectos pontuados, com destaque para o clima organizacional que é um fator que mais recentemente vem se evidenciando com relevante para bons resultados, as relações humanas e interpessoais no ambiente escolar também contribuem para a integração da equipe e resultados positivos.

4.6 Fatores associados ao desempenho de estudantes em testes de larga escala

A relação capital humano e educação dos filhos impactam a escolaridade das gerações futuras “[...] a partir dos insumos comprados pelos pais, pelo nível de esforço nos estudos e por outros aspectos herdados da família observados, como o nível educacional dos pais, como hábitos familiares de estudo e leitura.” (MACHADO; GONZAGA, 2007, p. 453).

Fica claro, portanto, o discurso frequente da relevância da presença dos pais na educação dos filhos, e de como atitudes com estas impactam positivamente no aprendizado dos estudantes. Num sentido mais restrito trazemos essas informações para âmbito pedagógico. No aspecto mais amplo da pesquisa sobre o assunto, nos certificamos sobre dados reais acerca dos impactos de outros fatores que interferem na educação dos estudantes,

Em síntese,

[...] os resultados da produção educacional são, portanto, função de aspectos escolares, familiares e individuais [...]. [Quanto a isso][...] os pais decidem a quantidade de recursos alocados para a educação das crianças e para o consumo, bem como outros fatores que afetam a capacidade de aprendizado de seus filhos. (MACHADO; GONZAGA, 2007, p. 453).

Diante do exposto, verificamos que a desigualdade socioeconômica traz reflexos para o desempenho e que existe uma dependência da posição social com a proficiência dos alunos. No entanto, é plausível, a partir de implementação de políticas públicas e a criação de programas e projetos voltados para a diminuição dos impactos socioeconômicos, alterar a realidade ora posta, como é o caso de alguns países que apesar das desigualdades sociais e econômicas exibem um bom desempenho acadêmico. (MACHADO; GONZAGA, 2007, p. 6).

Esse estudo sobre os impactos da variável família, mais precisamente de gerações sobre outras demonstram que quanto à educação como o capital humano de gerações

anteriores validam que: “[...] os pais acumularam capital humano graças às decisões de seus pais (os avós das crianças), pertencentes à geração de crianças e de outros fatores, individuais ou escolares. Os gastos em educação dos pais são em função da renda dos avós”. (MACHADO; GONZAGA, 2007, p. 456).

Existem especificidades segundo estudos sobre a variável família e escolaridade dos pais esses fatores definidos como aleatórios afetam a escolaridade das gerações de crianças, pais e avós estão presentes nos termos respectivamente, e podem ser agrupados segundo a hierarquia a seguir:

Específicos a cada indivíduo, como, por exemplo, habilidade ou gosto pelos estudos. Indivíduos idênticos em todos os aspectos podem ter desempenho educacional diferente simplesmente porque um gosta mais de estudar do que o outro. Um indivíduo também pode ter uma habilidade inata para aprender melhor e mais rápido que outro. (MACHADO; GONZAGA, 2007, p.455).

Os costumes e hábitos também fazem diferença no alcance de bons resultados estes estão relacionados à:

Específicos à dinastia, pois as escolhas com relação à escolarização são diversas entre as famílias não somente devido às diferenças observadas mas também a fatores aleatórios, que podem relacionar-se à tradição ou preferências familiares (hábito de leitura, por exemplo). (MACHADO; GONZAGA, 2007, p.455).

Os relacionados às gerações e ofertas de ensino:

Específicos à geração, pois ao longo das décadas, as preferências por escolarização e a oferta educacional variam. Existem choques na oferta educacional que são específicos a uma geração, como, por exemplo, o aumento do volume de recursos para construção de escolas de nível médio ou a valorização da escolaridade no mercado de trabalho. (MACHADO; GONZAGA, 2007, p.455).

O componente hereditário interfere nas variações de escolaridade entre indivíduos de diferentes dinastias por meio do efeito sobre a aquisição de renda. Dependendo do tipo de ocupação, aspectos herdados da família podem ser valorizados no mercado de trabalho. Por exemplo, se um pai é professor, hábitos de leitura transmitidos pelos seus pais podem se tornar instrumentos essenciais para seu sucesso profissional, influenciando sua posição no mercado de trabalho e, conseqüentemente, sua aferição de rendimentos.

Se esse componente familiar herdado que influencia a aquisição de rendimentos é

similar ao que afeta o acúmulo de capital humano¹⁶ dos membros de uma mesma dinastia.

Essas características individuais, por sua vez, também poderiam afetar o aprendizado dos filhos à medida que os pais se tornassem mais produtivos na transmissão de conhecimentos. Existem fatores que simultaneamente estão afetando a aquisição de rendimentos por parte dos pais e o acúmulo de escolaridade por parte de seus filhos. (MACHADO; GONZAGA, 2007, p.458).

Esse aspecto do componente familiar herdado também influencia no futuro das gerações, quando posicionados no mercado de trabalho a escolaridade terá impacto na renda desses indivíduos. Sobre esse ponto vale destacar:

[...]comparando crianças idênticas em todos os aspectos com exceção da habilidade dos pais, as que têm pais mais talentosos terão mais chances de ter um melhor desempenho educacional não somente porque o nível de renda familiar aumenta (se habilidade é valorada no mercado de trabalho e se renda tem um impacto na escolaridade), mas também porque os pais podem ganhar mais trabalhando menos e, portanto, podem alocar uma parte maior do seu tempo para contribuir para a aprendizagem das crianças. (MACHADO; GONZAGA, 2007, p.458).

Outro ponto que merece destaque sobre as aprendizagens dos estudantes e o componente da hereditariedade e o capital cultural é o impacto da renda familiar e da escolaridade dos pais na probabilidade das crianças terem defasagem idade-série.

[...] a correlação negativa entre a probabilidade da criança ter defasagem idade-série e o nível de renda familiar per capita e o grau de instrução dos pais. Crianças de pais mais instruídos e que vivem em famílias com renda per capita mais elevada têm menos chances de acumular defasagem idade-série. (MACHADO; GONZAGA, 2007, p.463).

No componente defasagem idade-série mencionamos ainda que meninas têm menor probabilidade de terem defasagem idade-série comparativamente aos meninos.

Usualmente, crianças do sexo masculino ajudam seus pais no trabalho ao contrário das meninas, que em geral cooperam mais intensamente em atividades no domicílio (cuidar de irmãos mais novos, afazeres domésticos, etc.) não computadas entre as atividades produtivas. O custo de oportunidade dos meninos também é superior, pois a demanda da sociedade para que trabalhem mais cedo é maior. (MACHADO; GONZAGA, 2007, p.465).

¹⁶ Conforme a literatura de capital humano e de retorno à educação (CARD, 1999 apud MACHADO; GONZAGA, 2007) nas equações de rendimentos podem existir fatores omitidos que determinam alguns aspectos referentes à decisão do indivíduo de se escolarizar. Um exemplo é a habilidade ou talento individual. Se essa característica é valorizada no mercado de trabalho, uma pessoa mais educada ganha mais não somente porque tem mais instrução mas também porque detém mais habilidade.

Diante do exposto o que nos interessa é um panorama de como fatores externos à escola interferem no desempenho dos estudantes, quanto a pesquisa em questão além dos resultados aqui expostos sobre o fator cultural e hereditário destacamos a escolaridade da mãe como aspecto que pode impactar positivamente no desempenho dos estudantes. O efeito do nível educacional da mãe é mais intenso que o do pai. A diferença na probabilidade das crianças terem defasagem idade-série causada pelo aumento de um ano a mais de escolaridade da mãe. (MACHADO; GONZAGA, 2007).

4.6.1 A mãe como fator associado ao desempenho de estudantes em testes de larga escala

Estudos demonstram que o desempenho dos estudantes cujas mães possuem escolaridade impactam diretamente na vida escolar dos filhos. O efeito da escolaridade dos pais influencia no resultado das aprendizagens dos estudantes, e também a existência de fatores familiares omitidos que afetaram a escolaridade dos pais interferem na probabilidade da criança ter defasagem idade-série. Pais mais educados já detêm uma “bagagem” herdada dos seus antecedentes que influencia seus filhos, independentemente do número de anos de estudo que adquiram. (MACHADO; GONZAGA, 2007).

No estudo utilizado como fonte desse ponto da pesquisa, no que se refere às aprendizagens dos estudantes e os fatores que interferem em resultados positivos de aprendizagens, as características que mais se destacam para estudantes, que não alcançam as aprendizagens de forma satisfatória estão agregados em regiões como o Nordeste, pertencentes às famílias maiores, com pais que têm menor nível de instrução e com menor renda familiar per capita (MACHADO; GONZAGA, 2007). O estudo mostra ainda:

[...] que pais/avós de nível educacional mais baixo possuem / netos mais vulneráveis ao atraso educacional. O mesmo ocorre quando investigamos as desagregações pelos décimos da renda familiar: as crianças pertencentes às famílias mais pobres tinham mais chances que as outras de acumularem defasagem idade-série. [...] o impacto da educação da mãe, afetam e o aprendizado das crianças. (MACHADO; GONZAGA, 2007, p. 468).

O SAEB/ Prova Brasil 2015 disponibiliza na plataforma educacional do QUEDU dados sobre o perfil sócio econômico e cultural dos estudantes e família. Desde as primeiras edições da avaliação em 1990 o INEP faz levantamento de dados sobre a vida dos estudantes, no entanto esses dados não estavam disponíveis nesse formato para os pesquisadores, a plataforma é recente e as discussões sobre esses dados ficavam limitadas a pesquisas de especialistas e não tem uma abordagem mais detalhada no meio pedagógico. Os dados sócio-culturais dos estudantes, no que diz respeito a escolaridade da família faz questionamentos

específicos sobre as mães dos estudante e outros idênticos aos pais, são 04 (quatro) perguntas, são elas: “Você mora com sua mãe?”; “Até que séries sua mãe, ou mulher responsável por você estudou?”; “Sua mãe, ou mulher responsável por você estudou sabe ler ou escrever?”; “Você vê sua mãe, ou mulher responsável por você, lendo?”

O estudo sobre o 9º ano do Ensino Fundamental das escolas militares, objeto de estudo dessa pesquisa aponta sobre e a primeira questão “Você mora com sua mãe?” que 90% dos estudantes residem com a mãe na escola Estrela de Davi, sobre a escolaridade 53% completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade. Se a responsável ler ou escreve os dados demonstram 99% sabe ler ou escrever e ainda se tem o hábito de leitura 91 apontam que as mães leem com frequência.

Na escola Ursa Maior 89% dos estudantes residem com a mãe. 46% completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade. 100% demonstram saber ler ou escrever e 93% apontam ter o hábito de leitura.

Na Escola Anita Malfati 80% dos estudantes residem com a mãe. 56% completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade. 100% demonstram saber ler ou escrever e 84% apontam ter o hábito de leitura.

Na Escola Tarsila do Amaral 87% dos estudantes residem com a mãe. 49% completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade. 97 % demonstram saber ler ou escrever e 93% apontam ter o hábito de leitura.

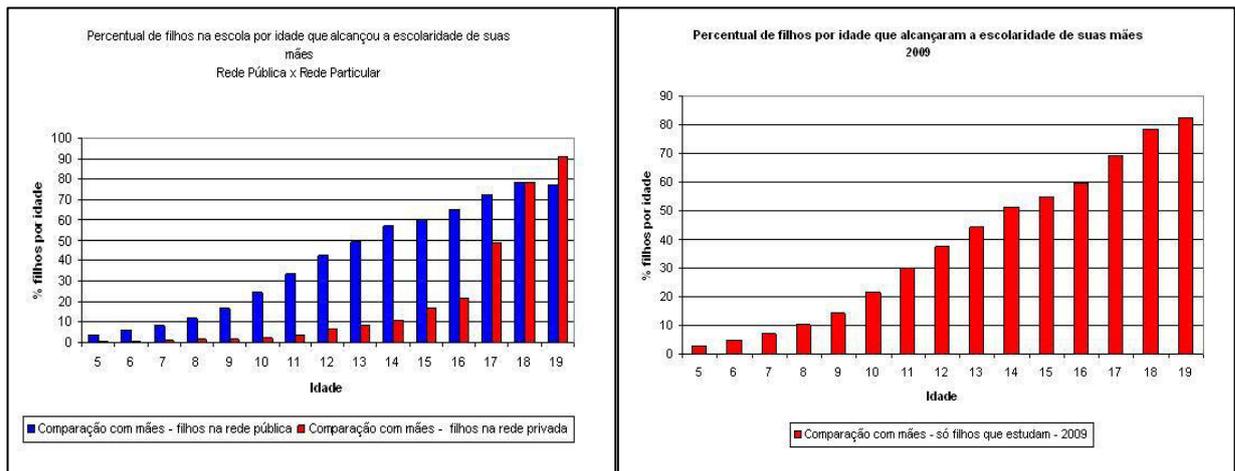
Na Escola Clarice Lispector 68% dos estudantes residem com a mãe. 29% completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade. 95 % demonstram saber ler ou escrever e 89% apontam ter o hábito de leitura.

Na Escola Maria Montessori 84% dos estudantes residem com a mãe. 38% completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade. 100 % demonstram saber ler ou escrever e 97% apontam ter o hábito de leitura.

Na Escola Maria Firmina 86% dos estudantes residem com a mãe. 38% completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade. 95 % demonstram saber ler ou escrever e 89% apontam ter o hábito de leitura.

Estudo realizado pelo Todos Pela Educação em parceria com Fundação de Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2009, 51,54% dos jovens com 14 anos já atingiram a escolaridade das mães.

Gráfico 1 – Nível de escolaridade das mães



Fonte: Todos pela educação (2011).

Desta amostra 71% dos jovens, cursavam, em 2009, uma das três últimas séries do Ensino Fundamental (EF). Estes dados apontam para uma baixa escolaridade da mãe dos alunos desta idade, que em sua maioria têm apenas até o EF e apresentam uma média de escolaridade de 7,32 anos.

Segundo especialistas pais que têm escolaridade menor que seus filhos podem ter menor familiaridade com o ambiente escolar, o que, por sua vez, pode impactar na relação que os pais têm com a escola e com os estudos de seus filhos e também com a avaliação que fazem da escola.

No final de 2009 em um estudo realizado pelo Todos pela Educação, em parceria com o Ibope e com a Fundação SM, sobre a relação dos pais com a Educação de seus filhos, entre as principais dificuldades que os pais viam em si mesmos para acompanhar a educação dos filhos estava o despreparo para auxiliar os filhos quando surgem dúvidas sobre os conteúdos.

Essas condições desfavoráveis para o desenvolvimento infantil parecem estar associadas com um desempenho escolar comparativamente pior.

De acordo com a pesquisa da Coorte (1993, Pelotas) sobre desenvolvimento infantil e desigualdade aos 18 anos, as crianças menos favorecidas apresentam 3 anos de escolaridade a menos do que aquelas mais favorecidas. O grande problema desse quadro é o fato de que essa diferença, além de se refletir em salários muito menores, irá gerar em média ambientes familiares com condições desiguais para os futuros filhos desses indivíduos, dando continuidade a esse mecanismo de transmissão de desigualdade entre gerações. (INSPER, 2016).

4.6.2 A educação de qualidade e os desafios da escola pública

As transformações atuais da sociedade no âmbito socioeconômico e cultural demandam novas visões e mudanças dos paradigmas antigos sobre aprendizagem e educação; assim, é importante nesse processo repensar a prática do professor e as relações que estabelece com os educandos na construção do conhecimento. No paradigma pela busca da qualidade várias implementações de ordem didática tomou uma nova configuração para os sujeitos que estão inseridos no processo de aprendizagem.

Quando indagamos o que é uma escola de qualidade muitos aspectos surgem em nossos questionamentos, desde a infraestrutura, passando pela formação do professores e, no mais crucial: uma escola que ensine de fato, que faça com que a aprendizagem dos alunos tenham um significado para vida e dê resultados.

O que seria então essa escola de qualidade? Quando discutimos a qualidade do ensino logo pensamos nas avaliações nacionais que medem e dão resultados e ranqueiam as escolas, escalonando entre as melhores e as que não alcançam desempenhos esperados. Dentre os conceitos sobre o que define uma escola de qualidade, afirmamos que é a escola que forma cidadãos críticos dos seus direitos e deveres, que prepara para vida, que forma politicamente, socialmente e culturalmente. E a escola que temos envolve essas premissas?

Ao longo das edições das avaliações nacionais temos visto que o desempenho dos estudantes não alcançam as médias esperadas para as etapas, embora seja uma realidade no país que esses resultados venham apresentando mudanças favoráveis no que se refere às aprendizagens dos estudantes; assim, não estamos num processo de estagnação em algumas etapas de ensino. Do ponto de vista das aprendizagens dos estudantes, o mais relevante é saber se cada etapa de ensino os alunos estão aprendendo o que se espera para essa etapa. No ensino fundamental ainda trabalhamos com o paradigma da leitura e da escrita em Língua Portuguesa e resolução de problemas em Matemática. Quanto a esses aspectos, com já tangenciamos anteriormente, os estudantes do ensino fundamental ainda apresentam desafios a superar e esses perpassam não apenas por questões específicas de déficits de aprendizagem ou entorno sócio- econômico e familiar, como de formação de professores.

O que falta para esses alunos aprenderem a ler? Por que em determinadas realidades os alunos chegam ao final do ensino fundamental sem desenvolver as habilidades necessárias para a leitura e compreensão do texto? O gargalo da educação básica se inicia nesse ponto; a não alfabetização resulta em retenção e fracasso escolar - o ponto decisivo da qualidade da educação. Os alunos que se inserem nessa realidade, têm realidades sócio-

econômicas e familiar específicas: estruturas familiares diferenciadas, condições econômicas desfavoráveis e ou déficits de aprendizagem, além de uma ou outra deficiência intelectual resultante de complicações no desenvolvimento fetal ou infantil ao nascer, violência doméstica etc.

Tomando como referência apenas o aspecto cognitivo do aluno para compreender a raiz dos problemas que levam um estudante a não desenvolver as habilidades esperadas para sua faixa etária, ou série que cursa, indagamos também a relevância da formação do professor¹⁷ para impactar diretamente nos desempenho e resultados das aprendizagens dos estudantes.

Há três décadas o país vem passando pela instituição das políticas de qualidade da educação, desde os PCNS, com a proposta de mudanças no currículo de toda Educação Básica no que se refere a não alfabetização dos alunos na faixa etária esperada e às consequências nas etapas finais do Ensino Fundamental, onde se espera que os alunos precisem consolidar capacidades como leitura e resolução de situações problemas e operações básicas de Matemática. Do outro lado desse processo de implementação de novos conhecimentos, esses conhecimentos técnicos e de atualização não são apropriados pelos professores, que necessitam muito desse cabedal para os desafios constantes de sala de aula. O educador não pode mais ficar engessado em velhas molduras e concepções. Por meio de novos cursos, de especializações, de congressos, de seminários e de outros mecanismos deve buscar o enriquecimento pessoal e profissional. (CASTILLO. 2011)

A realidade docente diante do novo paradigma para educação ainda se constitui em um desafio que precisa de intervenções na busca pela qualidade de ensino. O professor da escola pública hoje trabalha em mais de um turno e não tem: oportunidades, por vezes condições e a cada dia menos tempo para atualizar-se diferente dos seus educandos, que cotidianamente contam com mais informações. As novas informações e conceitos para a Educação Básica precisam alcançar os professores, peça chave na condução de uma escola de qualidade.

Historicamente o conceito de qualidade está voltado para uma política de qualidade que envolvem estruturas como acesso, permanência e qualidade. Depois das declarações de Jomtien e Dakar, em que foram estabelecidas metas para garantia da qualidade na educação, muitas repercussões e políticas surgem para toda a educação seja básica seja

¹⁷Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do Ministério de Educação e Cultura – PROFA (MEC) , Pro -letramento, Parâmetros Curricular Nacionais PCNS , Escola Digna / Mais IDEB,(Programa de Qualidade da Educação da Rede de Ensino Pública do Estado do Maranhão)

superior, tais como: a universalização do ensino a todas as crianças em idade escolar, alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade e o aspecto mais recente: a regulação dessas metas ambas de interesse especial a pesquisa em questão.

A qualidade da educação está atrelada a muitos fatores: infraestrutura, formação de professores, gestão democrática, participação da família. Entre estes aqueles que em cada realidade escolar impactam diretamente nos resultados e desempenho dos estudantes.

Os indicadores de sucesso escolar também merecem destaque quando discorremos sobre qualidade. A universalização do ensino, a permanência, acesso qualidade, evasão. Os dados sobre a universalização do ensino demonstram que ainda não atingimos o esperado. No entanto, ao estabelecermos um comparativo da escola que tínhamos no início do século XX o acesso era de aproximadamente mais de 50% com a escola que começou seu processo de democratização para dar acesso às classes populares e onde a escola pública do século XXI essa universalização chega a aproximadamente mais de 80% constatamos que avançamos muito. No entanto, apesar desse quadro existem ainda muitos alunos que estão fora da escola, ou seja, paralelo a um grande contingente de estudantes que tem acesso a educação em sua realidade há outros que ainda não tem esse direito garantido de fato por razões diversas. A atual política de qualidade da rede estadual¹⁸ de ensino pública desenvolve um programa focado para acesso de estudantes em localidades que ainda não contavam com uma escola nos moldes que o programa desenvolve.

Paralelamente a uma política nacional de acesso à educações para estudantes das classes populares há a questão da permanência e qualidade, ou seja, do sucesso escolar. É preciso ressaltarmos sobre outro ponto relevante o abandono de estudantes do ensino fundamental e o fracasso escolar – retenções- que são elementos da realidade da escola pública brasileira e que tem relação direta com o IDEB.

Atualmente o fracasso escolar, entendido não apenas como evasão e retenção contam para os cálculos do IDEB. Esse processo traz inúmeras nuances para escola não tão diferente de tempos passados uma vez que repercute na implementação de recursos para a escola até o fato desses elementos impactarem de uma forma muito evidente no IDEB escolar. O fracasso escolar está relacionado a diferentes fatores desde os déficits de aprendizagem, e ainda outros aspectos que determinam por que o estudante não aprende e reprova.

A permanência desses estudantes no ensino fundamental da rede pública de ensino também perpassa pelas questões: afetividade, acolhimento da escola e dos professores,

¹⁸ Escola Digna / Mais IDEB (Programa de Qualidade da Educação da Rede de Ensino Pública do Estado do Maranhão)

apoio familiar e estrutura familiar, poderíamos afirmar que muitos alunos evadem e fracassam na escola também em virtude de um ambiente familiar desfavorável, condições econômicas que podem interferir nessa permanência em muitos casos. Os estudantes dependendo de cada etapa/nível/ano de ensino abandonam a escola por diferentes razões.

Há os que acreditam que modelos de qualidade de outras realidades servem para suas realidades. Castillo (2011) discute isso quando analisa o modelo da Finlândia. Em contrapartida adverte e considera que um modelo construído há muito tempo com um aspecto cultural muito forte, haja visto a valorização do professor, gera melhores índices educacionais. De outro modo a autora prefere considerar que o que de fato impacta nos resultados para o alcance da finalidade sejam as relações pedagógicas nas escolas.

O modelo da Finlândia assim como o de Cingapura tem bons desempenhos em exames como o PISA e contam com níveis de desenvolvimento humano altíssimos, isso também não se constitui em regra haja vista que nos EUA a situação de desenvolvimento humano são também elevadas, no entanto a escola pública não possui uma grande expressão no que se refere a qualidade, detalhe a escola pública agrega imigrantes no que conhecemos como processo histórico na constituição dos EUA no século passado e atualmente, haja vista que nesse país ainda há pobres que residem em guetos, Brooklin e frequentam as escolas públicas. O nível socioeconômico pode determinar as condições culturais de uma dada realidade, considerando as maiores oportunidades de investimento de ordem financeira e humana que essa realidade terá disponível para o seu desenvolvimento. Em contrapartida realidades em que não se conta com recursos financeiros suficiente estão impedidas de um maior desenvolvimento no que se refere a educação, escolas melhores, mais equipadas, com condições favoráveis para um melhor desempenho. (CASTILLO, 2011)

A premissa que Castillo (2011) defende quando sinaliza as relações pedagógicas na escola constitui aquela concepção de que as contradições também ocorrem em realidades que contam com estrutura física, financeira, no entanto o aspecto humano ainda não foi materializado, e essa prática ocorre em muitas realidades, relações de conflito e poder seja nas relações que se estabelecem entre pares seja na relação professor alunos, na realidade da escola pública brasileira. A gestão democrática ainda não se materializou a ponto de termos realidade homogêneas em todo país, as discussões e incompreensões de papéis e responsabilidades ainda não estão completamente claros e definidos em muitas realidades educacionais. A escola pública brasileira tem inúmeros desafios na busca da qualidade, quando estabelecemos os pilares para romper com esse desafio estão inseridos um modelo de gestão que impacta na organização e vida da escola, precisamos contar também com

professores capacitados e envolvidos com esse modelo, no sentido de aceitação, e colaboração em uma ideia comum um projetos político pedagógico comum onde o mesmo se sinta parte, está apto a desenvolver esse projeto em nível técnico e humano. O que temos na escola pública brasileira é um projeto inicial do MEC que chegou a escola sistematicamente por meio da BNCC, mas que na ultima década já fazia parte de muitas realidades educacionais, como a rede privada e que nesse contexto histórico atual demanda uma competência técnica que ainda não chegou ao professor, daí a relevância da formação destes concomitantemente a implantação desse modelo.

4.7 A relação entre o modelo de avaliação da aprendizagem e a prática dos professores do ensino fundamental que não utilizam o formato de larga escala suas dificuldades e a nova pratica metodológica.

Dentre as demandas por uma nova prática nas rotinas dos professores em virtude das mudanças tecnológicas e das mais recentes alterações no ensino nas últimas décadas, desde os PCNS, na década de 90. As discussões no meio educacional trazem à tona a postura dos professores diante da pedagogia tradicional e das práticas mais modernas em relação ao ensino. Essa relação que muito cresce em discurso, mas que ainda não se consolidou de fato em sala de aula. Mudar uma prática leva tempo e há décadas temos acompanhado que essa relação precisa se modificar no sentido de que o aluno precisa ter uma participação mais ativa no processo de conhecimento. As mudanças na metodologia do professor perpassa por inúmeros aspectos, como confirma Paulo Freire (1989 apud SILVA; MURARO, 2012) o professor tem uma identidade e nessa prática está envolvida não apenas seu saber sobre o objeto de ensino, algo que o mesmo precisa ter independente da experiência ou não, mas que se constitui ainda em uma lacuna quando discorremos sobre formação inicial do professor, essa que não dá conta de atender todos os conhecimentos necessários a uma prática inovadora. Sobre esse aspecto vale ressaltar os índices sobre formação de professores não graduados que atuam nas redes de ensino pública. Por outro lado existem aqueles que mesmo com graduação na área ainda manifestam lacunas sobre esses conhecimentos técnicos e metodológicos mais atualizados que se referem como avaliar? Quem avaliar? Quando a avaliar?

[...] nossa preocupação pode ser traduzida nas seguintes perguntas: qual é o perfil de professor que a educação dos educadores está proporcionando? É possível pensar uma formação do professor que adote como princípio o desenvolvimento de uma identidade teórico prática do docente que lhe proporcione autonomia no seu trabalho

pedagógico? O que entender por identidade docente? É possível desenvolver essa identidade do professor diante de um mercado que quer um profissional de ensino de conteúdos e habilidades? É possível uma formação de professor que conjugue concepção de mundo e capacidade técnica? (SILVA; MURARO, 2012, p.32012).

Destacamos assim a concepção antropológica sócio histórica de Freire (1989, p. 35 apud SILVA; MURARO, 2012) que compreende a formação do ser humano como homem-sujeito e o conhecimento como construção histórica.

Freire (1989 p. 35 apud SILVA; MURARO, 2012, p. 4) em sua obra ressaltou a dimensão humana do homem que o faz perceber a realidade de seu contexto histórico e quanto a isso:

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados”, afirmando que o homem é um ser social, que possui “raízes espaço temporais”, “situado e temporalizado”, cuja vocação ontológica lhe permitiu se desenvolver como “sujeito e não objeto”, a partir da reflexão sobre as suas condições, de forma crítica sobre a realidade.

Quanto as relações que se estabelecem entre a formação de professores e desempenho dos alunos, retificamos a imensa responsabilidade que recai aos professores quanto o assunto é desempenho, esse discurso ficou tão expressivo em tempo de avaliações externas, e nos convida a refletir o papel do professor em meio a uma nova demanda de competência. O modelo de avaliação utilizado traz no seu bojo, expertise, em duas áreas bastante polêmicas das práticas dos professores e que nos dias atuais ainda não foi desenvolvida pelos professores.

O modelo de teste de larga escala demanda habilidade com uma nova proposta de currículo e avaliação. Mudar o currículo e avaliação tem sido um constante desafio para a escola e a educação. Isso tudo em um tempo relativamente pequeno. As redes de ensino público em São Luís há aproximadamente três décadas iniciaram um processo de formação de professores nesse sentido. E, em um primeiro momento foi necessário rever o conceito de avaliação que perdura em séculos com classificação e punição, o modelo tradicional de currículo e avaliação é uma realidade de difícil condução quando nos referimos a avaliação nas redes de ensino de São Luís, durante essas três décadas a rede estadual envidou esforços nos sentidos de reconduzir um pensar sobre avaliação e uma “nova cultura de avaliação”. Nessas últimas décadas tem feito um trabalho exaustivo sobre formação em avaliação. No entanto muitas práticas não mudaram e esses conhecimentos e discussões não chegaram a todos aqueles que precisam conduzi esse processo na escola.

A avaliação em sua concepção classificatória, tradicional ainda é o que vigora na

grande maioria das práticas dos professores no ensino fundamental em São Luís, principalmente quando nos referimos aos anos finais do ensino fundamental. Quando a rede estadual iniciou uma proposta de formação para os professores nessa temática da avaliação, houve muita resistência em aceitar o modelo de avaliação mediadora que defendia a rede. A proposta da autora Jussara Hoffmann (2003) traz em seus pilares a visão sobre o aluno e suas relações no processo de aprender. Dois aspectos fundamentais para se pensar numa proposta de avaliação. Haja vista que até então o que tínhamos em discurso era uma prática classificatória presente ainda no discurso e prática de muitos professores, que entendem a via em uma única via e num momento de acerto de contas. A proposta de Hoffmann (2003) ultrapassa as concepções de classificação e punição para a mediação, para um olhar mais amplo sobre as aprendizagens dos alunos e como esse sujeito aprende.

Trazer esse discurso do classificatório para uma visão mais democrática de avaliação, avaliação como ponto de partida do processo ensino aprendizagem, avaliação diagnóstica que demanda uma nova prática, haja vista que ao iniciar o ano letivo, o professor já faz uma análise do nível de aprendizagem dos alunos, porém consolidar isso tudo em uma prática, denominar, sistematizar o que implicava ter uma prática toda articulada para um determinado fim, deixou os professores em alerta sobre os novos caminhos que o currículo e avaliação tomaram.

O que tínhamos de início, quando os resultados começaram a ser divulgados há duas décadas, era que é tanto na escola pública quanto na rede privada do país, realidades que demonstram práticas isoladas de uso de resultados e mudanças que perpassavam desde o treino as vésperas das avaliações ou uma modificação do currículo em função das avaliações externas. Atualmente a realidade é outra, temos realidade em ambas as redes que já demonstram uma qualidade melhor no uso dos resultados e nas adaptações e interações nos currículos de forma que é possível ver crescimento nessas realidades. Outro aspecto é a formação dos professores e coordenadores pedagógicos que com esse novo formato do currículo também tem sido modificado e ampliado. As redes tem feito um trabalho exaustivo de formações em todo o Estado do Maranhão em busca de melhores encaminhamentos para formações de professores não apenas nas área em que são avaliados os alunos, mas em um formato que envolve todos os componentes curriculares para um redimensionamento do currículo com demanda também a Base Nacional Comum Curricular BNCC, aprovada recentemente no país, trazendo assim, novos desafios para docentes, discentes e para as redes de ensino.

Essas discussões tornaram-se mais evidentes com as constantes avaliações

nacionais de desempenho dos estudantes, as redes foram responsabilizadas em tomar posicionamento diante dos resultados das avaliações. E em 2007 é criado o IDEB então a cada dois anos metas a cumprir tornou-se uma realidade para as escolas. Com os resultados do IDEB ainda não conhecedoras de como o índice funcionava, algumas realidades se preocuparam em aumentar os níveis de aprovação a fim de melhorar seus índices, então os resultados demonstraram que é preciso crescer em proficiência, ou seja, e aprendizado. Essas duas dimensões do índice são relevantes para que se tenha um bom índice de aprendizado. Trabalhar só em função de uma não garante aprendizagem de fato.

Após a década de 90 data da criação do SAEB as redes de ensino já buscavam orientar-se pelos indicadores e traçar suas metas para educação. Em São Luís a rede municipal trouxe um trabalho de assessoria pedagógica a fim de que professores pudessem discutir novas metodologias no ano de 2002. De nosso conhecimento a rede estadual também desenvolvia um trabalho em todo estado com formações de professores e a partir do ano 2000 mais intensamente o trabalho de formação atrelado as matrizes de referência do SAEB e Oficinas de Elaboração de Itens. Concomitante a isso as formações em avaliação da aprendizagem, sobre avaliação da aprendizagem: Sistemática de Avaliação da rede, conceitos e notas e suas relações com desempenho e um monitoramento das aprendizagens dos alunos a fim de conter a reprovação.

A rede estadual desenvolvia nesse íterim uma proposta de formação com a temática da avaliação da aprendizagem numa perspectiva mediadora e a partir de 2012 numa concepção dialética. E as ações relacionados a avaliações externas formações sobre as matrizes de referências e os descritores, além de oficinas de como elaborar questões de prova. Uma ação grande que envolvia todo o Estado. Já a rede municipal contou com uma assessoria pedagógica externa para repensar a aprendizagem na rede; proposta que vigorou na rede por um longo período, mais de uma década, e algumas ações norteadoras ainda constituem a metodologia pedagógica de trabalho dessa rede. Só mais recentemente a rede municipal começou, há cinco anos um trabalho mais voltado para a avaliação externa com a criação do Sistema Municipal de Avaliação Educacional da Rede de Ensino de São Luís - SIMAE em 2017, demarca um importante momento da educação na rede municipal.

Sobre a metodologia desse trabalho apontamos que de início houve um grande desafio em alcançar toda a rede de ensino, haja vista que as vagas eram limitadas e havia uma proposta era disseminar os estudos da ação, que nesse aspecto acabava por não atingir o objetivo, de chegar essas informações sobre a metodologia do currículo em larga escala a toda rede, em virtude da ação também não ter continuidade.

Por meio dos contatos com o mundo se integra, cria, recria e decide, acrescenta a sua criação ao mundo já criado, temporaliza os espaços geográficos e faz cultura. Assim, ele pode decidir como deve participar da sua época, integrar-se ao espírito desta, apropriando-se de seus temas e reconhecendo suas tarefas concretas. Pela atitude crítica, ele apreende. (SILVA; MURARO, 2012, p. 4-5).

Sobre o currículo e os professores e suas práticas o aspecto mais desafiador era conhecer a proposta metodológica e as matrizes de referência, entender os resultados e redescobrir especificamente o que os alunos ainda tinham dificuldade de apreensão em relação aos conhecimentos.

O que é característico do homem é sua capacidade de se perceber e estar na realidade objetiva que, apesar de ser independente dele, é possível de ser conhecida o que lhe permite lidar com os diferentes desafios. O homem pode captar os dados objetivos da realidade, tomando conhecimento dos laços que permeiam os dados ou fatos e dão continuidade, interagem e dominam a cultura e a história. (SILVA; MURARO, 2012, p. 4-5).

Os impactos da política de avaliação sobre a escola trouxeram aspectos positivos e negativos: haja vista que agregou maiores perspectivas de crescimento para as redes e escolas, pois as mesmas começaram uma proposta de formação que trouxe outro olhar para os resultados e desempenhos dos estudantes, além de se constituir uma ferramenta de gestão. Desafio, tanto para as redes quanto para as escolas. No entanto, existem ainda muitas realidades que desconhecem esse novo formato de currículo, e necessitam de um apoio maior para impactar em seus resultados e desempenhos dos estudantes.

O homem se percebe não apenas estando no mundo como objeto, mas “com o mundo”, e este estar com o mundo propicia a sua abertura à realidade e um ente de relações e não apenas contatos. A consciência da realidade o torna conhecedor de que o mundo tem duas faces: natural e cultural, com as quais consegue travar relações como sujeito dinâmico, criador de cultura e aberto à realidade, que marca enquanto se deixa marcar, embora não se reduzindo a nenhum deles. Insere-se no mundo da natureza pelas suas características biológicas e se coloca no mundo cultural como criador. (SILVA; MURARO, 2012, p. 4-5).

O foco na aprendizagem é um aspecto bastante positivo da política de avaliação os déficits de aprendizagens dos alunos ficaram mais evidentes, com esse discurso significativo acabou que se instaurou nos sistemas de ensino, E essas reflexões demandaram ações que repercutiram no cotidiano educacional do país e embora as redes de ensino tenham um espaço curto de tempo para resultados e adaptações, com as metas estabelecidas pelo IDEB, precisou se reorganizar para não ficar distante da realidade atual da educação no país, conforme

preconiza também a BNCC¹⁹

[...] o homem possui vocação para se perceber no tempo e no espaço, como ser historicamente finito, inconcluso, consciente de sua finitude. O homem se percebe no aqui e no agora, perceber-se conhecedor de que existiu um passado e existirá um futuro do qual não fez e não fará parte a não ser como elo de construção. (SILVA; MURARO, 2012, p. 4-5).

Em virtude desse novo momento na educação no Estado do Maranhão, houve um movimento intenso na rede estadual em função dos resultados: num primeiro momento foram formações voltadas para divulgação de resultados, parte muito relevante desse processo haja vista que a publicização além de pedagógica é legal, que duraram duas ou três edições. Devido à grande demanda por intervenções as formações foram ficando mais complexas com sugestões de ações para a escola e as oficinas de itens; mais formações tomaram grande proporção e a proposta de intervenções na realidade escolar, de forma mais rápida e dinâmica, foi se tornando uma constante até chegarmos ao formato de formação de hoje com um discurso e prática mais coerente, com o desafio de alcançar quem mais precisa, outros desafios ainda continuam, isso por que há índices que precisam melhorar em ambas as rede.

A formação dos professores nas áreas de atuação que a nova metodologia também se constituem em desafio para desenvolver as ações em busca de melhores desempenhos. As concepções sobre letramento sobre a proposta de letramento matemático e resolução de problemas trazem um novo olhar e ações que demandam resultados acontecer imediatamente isso traz desafios aos docentes e inclui toda a escola em uma proposta que precisa de resultados significativos para as redes de ensino.

A falta de formação adequada atinge também duas disciplinas chave para formação dos estudantes, matemática e português. Em matemática, 73.251 do total de 142.749 não tem a formação específica para lecionar a disciplina, ou seja, 51,3%. Em língua portuguesa, do total de 161.568 professores em exercício, 67.886 não têm licenciatura em português, o equivalente a 42%. (TOKARNIA, 2016, não paginado).

E ainda perduram desafios antigos de ordem maior:

A intenção é formar, nos próximos cinco anos, 330 mil professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados. De acordo com o Educacenso 2007, cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. (BRASIL, 2017, não paginado).

¹⁹ Base Nacional Comum Curricular -BNCC, aprovada recentemente no país.

A prática de uma avaliação inovadora, sobre um novo formato, a de larga escala, causa estranhamento aos professores que em suas práticas, não utilizam esse mecanismo técnico. O que é real para alguns professores em suas experiências, de profissão, por vezes, não o é na mesma dimensão a uma parte relevante de profissionais da rede pública de ensino. Em encontros de formação sobre a temática avaliação em larga escala e avaliação da aprendizagem é muito comum constatar a incerteza dos professores e as dúvidas quanto a essa nova prática, que para ser realizada na escola necessita de dois pontos essenciais: formação técnica aos professores e recurso financeiro para organizar os testes de múltipla escolha e sua logística, que em geral são provas maiores que demandam investimento.

A evolução dessa metodologia - utilizar testes em larga escala - para avaliar na escola, na rede pública de ensino tem se manifestado a nosso ver sobre a seguinte visão. Com a publicização dos resultados dos desempenhos dos alunos na mídia, há necessariamente um tratamento desses dados pelas redes de ensino, por meio de coordenações próprias de divulgação tratamento desses dados, começa assim um processo de formação para socializar os dados da avaliação de larga escala, que a partir de então passa a nortear todas as discussões em torno de ensino e aprendizagem, principalmente no que e refere ao ensino fundamental. Os momentos de discussão sobre dados, resultados e desempenhos é sempre um momento muito fértil de ideias e opiniões sobre essa realidade, além de se constituir em uma oportunidade de atualização e formação, pois demandam outros momentos de discussão e estudo. Essas ideias se ampliam para o espaço da escola e demandam também estudos, ações cada vez mais rápidas.

A principal discussão pedagógica sobre um novo formato de avaliação em larga escala as dúvidas e incertezas dos professores ao novo modelo de avaliação se concentra em torno das aprendizagem e déficits de aprendizagem dos estudantes. Muitos acreditam que o novo formato não é a única condição para que a aprendizagem de fato ocorra. Ao lado desse desafio existem também: déficits de aprendizagem, a presença da família na condução das aprendizagens dos filhos, a infraestrutura de alguns espaços nas escolas e o clima escolar como fatores que garantem uma boa relação entre os pares na escola.

5 OS RESULTADOS DA PROVA BRASIL/ IDEBE A EXPERIÊNCIA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Para procedermos às análises sobre o desempenho das escolas da rede estadual inseridas na pesquisa, estabeleceremos inicialmente uma breve consideração sobre o IDEB especificando a relevância desse índice para as redes de ensino, bem como para as escolas da educação básica brasileira, posteriormente destacaremos o perfil das escolas dessa pesquisa tomando como ponto de partida dimensões que demonstrem quais aspectos de fato contribuem para que esse índice apresente crescimento e queda em determinadas realidades educacionais.

É importante ressaltar que no âmbito geral, a escola pública brasileira vem apresentando crescimento nas aprendizagens do Ensino Fundamental. No entanto, é preciso ressaltar que esse crescimento ainda não é o adequado e nem o esperado segundo as metas estabelecidas pelo IDEB, que é um resultado do fluxo escolar e proficiência na Prova Brasil. O que significa dizer que para entendermos como funciona essa equação é preciso entender não apenas o índice isolado, mas analisá-lo em detalhe para uma compreensão mais específica do que significa suas variáveis. O IDEB, por si só não define de fato se uma rede ou escola vai bem ou mal no ensino. Para entender tal índice vale considerar que ao desagregar esses dados é possível um olhar mais real sobre essas realidades educacionais, isso porque uma das variáveis desses resultados é o fluxo escolar, ou seja, o quanto a escola ou rede está aprovando ou retendo e, conseqüentemente ensinando de fato com qualidade, é possível vislumbrar a aprendizagem dos alunos e o fracasso escolar. Os resultados do fluxo na amostra, expressam escolas que cresceram, decresceram e permaneceram com seus índices, todos esses resultados interferem diretamente na definição do mesmo. O que chama a atenção dos estudiosos é quando esse dado apresenta quedas muito expressivas, o que significa dizer que algo vai mal no processo de ensino aprendizagem das escolas e das redes.

Sobre os resultados da Prova Brasil, denominado de proficiência pelos pesquisadores da área, consiste em um outro dado relevante dessa equação, haja vista que explicita o quanto de fato os alunos aprenderam naquele ano, nas áreas avaliadas. Esse é um resultado importantíssimo para escola principalmente, uma vez que essas áreas revelam também como anda a aprendizagem das mesmas. Uma análise sobre essas duas dimensões desagregadas ou em destaque, do índice, nos proporciona entender de fato o que representa o IDEB para a qualidade da educação brasileira e ensino público. Daí a necessidade de se ter uma combinação harmoniosa de resultados, ou seja, quando há crescimento na aprovação é

coerente que haja aprendizagem, quando isso não ocorre, pode haver uma contradição, é o que ocorre quando a proficiência apresenta queda e as escolas e redes conseguem bons resultados e índices.

5.1 Contexto das redes de ensino municipal e estadual: as escolas pesquisadas

O Estado do Maranhão com uma área territorial de 331.983,3 km² está dividido politicamente em 217 Municípios, localizado no nordeste brasileiro entre as regiões norte e nordeste; possui uma população de 7.000.229 habitantes, dados de 2017, dos quais 1.091.868 milhão se concentram na capital, São Luís. (IBGE, 2017).

A rede estadual de ensino conta com uma matrícula no Ensino Fundamental de 28. 383 estudantes, com 7.358 docentes, são dados gerais segundo o censo de 2015 do IBGE. Na rede municipal de ensino, a matrícula do ano de 2015 foi de 142.310 estudantes no ensino fundamental, de acordo com esse instituto.

A rede municipal está organizada por ciclos, desde o ano de 2006; são denominadas de Unidade de Educação Básica (UEB) seguidas de seus respectivos nomes de fantasia. As nomenclaturas usadas anteriormente eram: Unidade de Ensino quando atendia da 1^a à 4^a séries e era Unidade Integrada quando atendia da 1^a a 8^a séries.

A Rede Municipal organizada por Ciclos até o início de 2017, obedecia a seguinte nomenclatura, ou seja, as séries do antigo sistema seriado do Ensino Fundamental, eram denominadas agora de Etapas. Assim tínhamos: *1^o Ciclo (Ciclo de Alfabetização) - I, II e III Etapas – respectivamente alunos 6, 7 e 8 anos. *2^o Ciclo - I e II Etapas – alunos de 9 e 10 anos. *3^o Ciclo – I e II Etapas – alunos de 11 e 12 anos. E *4^o Ciclo – I e II Etapas – alunos de 13 e 14 anos. Atualmente a rede teve sua sistemática de Avaliação da Aprendizagem aprovada pelo Conselho Municipal de Educação e o Sistema de alterou sua organização para Ciclo de Aprendizagem – 1^o, 2^o e 3^o ano e 6^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental.

a) As escolas

As Escolas Municipais localizadas no centro da capital do Maranhão, *lócus* da pesquisa empírica nesta investigação, atende atualmente com uma população em idade escolar de 06 a 14 anos e também a jovens e adultos em idade não escolar que residem no Centro e bairros circunvizinhos, com uma estrutura educacional distribuída fisicamente em quatro espaços distintos, pois presta atendimento educacional ofertando Ensino Fundamental Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As Escolas Municipais maiores e mais centrais são denominadas escolas Polo e nas comunidades mais distantes, anexos, nos bairros de São Luís, que atendem as localidades dada a enorme demanda de alunos na faixa etária do Ensino Fundamental.

Segue abaixo quadro de matrículas das redes segundo o site QUEDU (2016), plataforma educacional sobre desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais, conforme censo de 2015:

Total de escolas da educação básica na rede estadual de ensino: 11.510 escolas sendo em todo o Brasil 145.647 escolas. As matrículas do 9º ano no ensino fundamental contam com 110.979 estudantes e no Brasil com 2.393.419 estudantes.

5.2 Total de Matrículas e Escolas da rede estadual de ensino

Figura 1 – Matrícula Geral: Dados Gerais dos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino

Total de Escolas de Educação Básica		
Total de Escolas	11.510 escolas	 Brasil: 145.647
Fonte Censo Escolar/INEP 2016 Total de Escolas de Educação Básica: 11510 QEdu.org.br		
Matrículas no Ensino Fundamental		
Matrículas 1º ano	102.322 estudantes	 Brasil: 2.251.636
Matrículas 2º ano	111.178 estudantes	 Brasil: 2.387.516
Matrículas 3º ano	125.159 estudantes	 Brasil: 2.729.065
Matrículas 4º ano	132.252 estudantes	 Brasil: 2.642.258
Matrículas 5º ano	131.086 estudantes	 Brasil: 2.608.743
Matrículas 6º ano	139.583 estudantes	 Brasil: 2.930.682
Matrículas 7º ano	127.637 estudantes	 Brasil: 2.710.257
Matrículas 8º ano	111.306 estudantes	 Brasil: 2.395.883
Matrículas 9º ano	110.979 estudantes	 Brasil: 2.393.419

Fonte: QUEDU (2016)

Total de matrículas dos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino, matrículas no ensino fundamental: 9º ano 489.505 estudantes, no Brasil 10.430.241 estudantes. Total de escolas estaduais do ensino fundamental: anos finais 11.510 escolas.

Figura 2 – Total de escolas da rede estadual do ensino fundamental: anos finais - 9ºano

Total de Escolas de Educação Básica		
Total de Escolas	11.510 escolas	 Brasil: 145.647
Fonte Censo Escolar/INEP 2016 Total de Escolas de Educação Básica: 11510 QEdu.org.br		
Matrículas		
Matrículas em creches	75.109 estudantes	 Brasil: 2.080.303
Matrículas em pré-escolas	189.171 estudantes	 Brasil: 3.810.790
Matrículas anos iniciais	601.997 estudantes	 Brasil: 12.619.218
Matrículas anos finais	489.505 estudantes	 Brasil: 10.430.241
Matrículas ensino médio	299.268 estudantes	 Brasil: 7.117.784
Matrículas EJA	138.343 estudantes	 Brasil: 3.273.370
Matrículas educação especial	804 estudantes	 Brasil: 45.830
Fonte Censo Escolar/INEP 2016 Total de Escolas de Educação Básica: 11510 QEdu.org.br		

Fonte: QUEDU (2016)

Total de matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual 39.24 estudantes.

Figura 3 – Matrícula e escolas da rede estadual do ensino fundamental: 9º ano

Total de Escolas de Educação Básica		
Total de Escolas	1.117 escolas	 Brasil: 30.528
Fonte Censo Escolar/INEP 2016 Total de Escolas de Educação Básica: 1117 QEdu.org.br		
Matrículas		
Matrículas em creches	2 estudantes	 Brasil: 4.127
Matrículas em pré-escolas	172 estudantes	 Brasil: 52.478
Matrículas anos iniciais	16.304 estudantes	 Brasil: 2.159.278
Matrículas anos finais	39.024 estudantes	 Brasil: 5.291.850
Matrículas ensino médio	288.562 estudantes	 Brasil: 6.896.080
Matrículas EJA	26.543 estudantes	 Brasil: 1.919.053
Matrículas educação especial	287 estudantes	 Brasil: 15.223
Fonte Censo Escolar/INEP 2016 Total de Escolas de Educação Básica: 1117 QEdu.org.br		

Fonte: QUEDU (2016)

Total de matrículas dos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino, 11.501 estudantes. No Brasil 1.353.386 estudantes.

Figura 4 – Total matrículas e escolas geral município: anos finais do Ensino Fundamental



Fonte: QUEDU (2016)

Total de escolas dos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino, 10.371 escolas. No Brasil 114.566 escolas. Total de matrículas dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, anos finais: 450.164 estudantes, no Brasil 5.122.994 estudantes.

Figura 5 – Total matrículas e escolas geral município: anos finais do Ensino Fundamental



Fonte: QUEDU (2016)

5.3 A análise dos desempenhos dos estudantes no Saeb-Prova Brasil, no período de 2013 a 2015, nas redes de ensino público em São Luís: análise quantitativa dos desempenhos das escolas pesquisadas

A seguir quadro demonstrativo do recorte da pesquisa para análise quantitativa geral dos índices de desempenhos das escolas pesquisadas, com 8 escolas e seus desempenhos nas edições de 2013 a 2015, nas redes de ensino público em São Luís, com destaque para o IDEB, e suas metas, inicialmente. Demonstração da escala de proficiência, nível de aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática, com série e evolução histórica de desempenhos com análise descritiva dos resultados. Os resultados dos desempenhos das escolas serão demonstrados a princípio de forma panorâmica e ao final da exposição descritiva de gráficos e conteúdos, far-se-á uma análise geral dos resultados no final desta seção.

5.3.1 Escola Tarsila do Amaral: desempenho IDEB, componentes de aprendizado e desempenho na Prova Brasil escala de proficiência Português e Matemática.

De acordo com o censo de 2016 a matrícula dos anos finais na escola, são de 311 alunos. Somente 9º ano do ensino fundamental, 77 alunos, e o número de funcionários no estabelecimento de ensino 45. A Escola Tarsila do Amaral é uma escola que se destacou em edições anteriores das avaliações da Prova Brasil.

Quadro 1 – Desempenho do IDEB

ANO	2013	2015
CRESCIMENTO	-	-
IDEB	5.4	5.1
META	5.5	-

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com informações do QUEDU (2016).

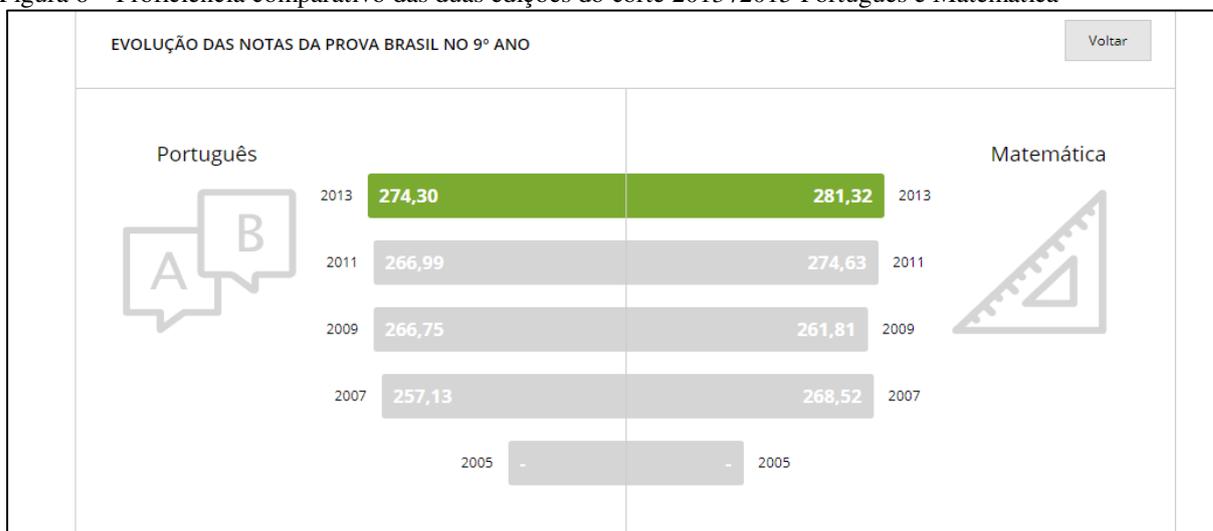
A Escola Tarsila do Amaral na edição da avaliação externa Prova Brasil de 2013 alcançou 5.4 nota padronizada de Português e Matemática, sendo a meta 5.5. O IDEB de 2015 foi de 5.1 e não houve meta para 2015. Em sua classificação a escola não cumpriu a meta no ritmo esperado para 2013 e está em alerta, haja visto que só cresceu mas não atingiu a meta e na edição de 2015, está em atenção em virtude da nota do ano anterior está em queda em

relação àquela meta. O desempenho no IDEB se apresenta em queda de rendimento.

A **Escola Tarsila do Amaral** não atingiu a meta prevista para 2013. Isso pode indicar uma tendência aqueda de crescimento para os próximos anos. O índice está abaixo do valor de referência, porém com intervenções e o crescimento contínuo há possibilidade de alcançar a meta. As orientações são a apreciação detalhada dos dados, identificando onde devem ser realizados os ajustes. Para isso é importante analisar detalhadamente os dados e definir um plano de intervenções pedagógicas.

A Escala Saeb varia dependendo da disciplina e da etapa escolar. As habilidades mais complexas em Português estão concentradas nas pontuações que variam 375 a 400 no 9º ano. Em Matemática as pontuações estão concentradas entre 400 a 425 no 9º ano do Ensino Fundamental.

Figura 6 – Proficiência comparativo das duas edições do corte 2013 /2015 Português e Matemática



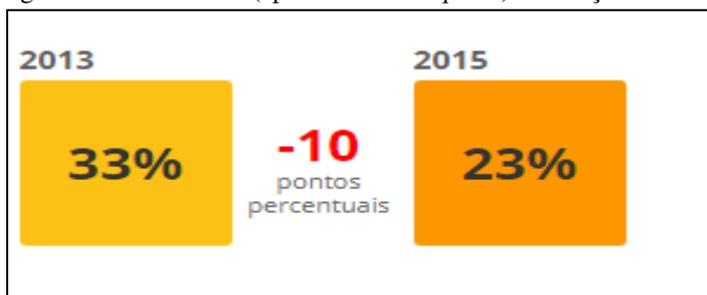
Fonte: QUEDU (2016)

Figura 7 – Proficiência (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Matemática



Fonte: QUEDU (2016)

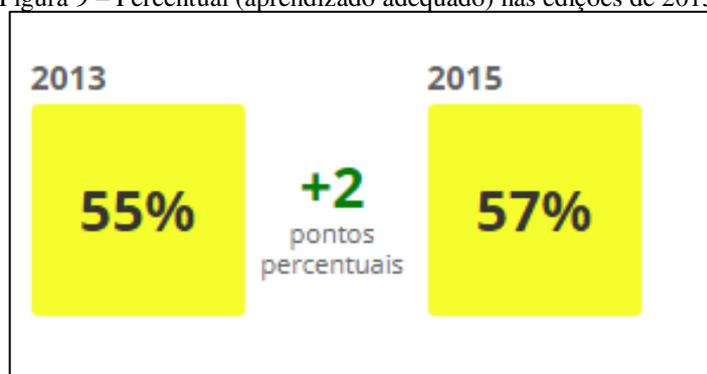
Figura 8 – Proficiência (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Matemática



Fonte: QUEDU (2016)

No componente curricular Matemática, do ano de 2013, 33% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência até o 9º ano do Ensino Fundamental. O ano de 2013 avaliado apresenta aprendizado melhor que o ano de 2015, demonstrando que houve uma queda no aprendizado na edição de 2015.

Figura 9 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Português



Fonte: QUEDU (2016)

No componente curricular Português, do ano de 2013, 55% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado nessa competência de resolução de problemas até o 9º ano do Ensino Fundamental. O ano avaliado apresenta aprendizado menor do que o ano de 2015, demonstrando que houve um crescimento no aprendizado em comparação na edição de 2015.

De acordo com os resultados da Prova Brasil 2015, é possível calcular a proporção de alunos com aprendizado adequado a sua etapa escolar, 57% dos estudantes no componente curricular de Português, na amostra da avaliação da edição de 2015 demonstra aprendizado dentro das expectativas. Essa é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano do Ensino Fundamental. Dos 74 alunos, 41 demonstraram o aprendizado adequado.

No componente curricular Matemática, 23% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano. Dos 74

alunos, 16 demonstraram o aprendizado adequado.

5.3.2 Escola Anita Malfati: desempenho IDEB, componentes de aprendizado e desempenho na Prova Brasil escala de proficiência Português e Matemática.

A Escola Anita Malfati na edição da avaliação externa Prova Brasil de 2013 alcançou 4.4 nota padronizada de Português e Matemática, sendo a meta 4.9. O IDEB de 2015 foi de 4.6, sendo 5.2 a meta para 2015. Em sua classificação a escola não cumpriu a meta no ritmo esperado para 2013 e está em alerta, haja visto que só cresceu mas não atingiu a meta e na edição de 2015, está em atenção em virtude da nota do ano anterior está em queda em relação àquela meta. O desempenho no índice se apresenta em queda de rendimento e o índice se configura em abaixo de 6, abaixo da referência. Em sua classificação a escola não cumpriu a meta no ritmo esperado para as edições de 2013 e 2015. Em virtude disso é considerado em alerta haja visto que não atingiu, não cresceu, não alcançou em 2013 e em 2015 em atenção, apenas cresceu em desempenho. Os indicadores da escola apresentam queda nas duas edições do corte da pesquisa.

De acordo com o censo de 2016 a matrícula dos anos finais na escola, são de 103 alunos. Somente o 9º ano do ensino fundamental, 35 alunos, e o número de funcionários no estabelecimento de ensino 30. A Escola Anita Malfati é uma escola que se apresenta bons índices de desempenho apesar de não ter alcançado as metas esperadas nas edições do corte da pesquisa, das avaliações da Prova Brasil nas edições pesquisadas.

Quadro 2– Desempenho do IDEB

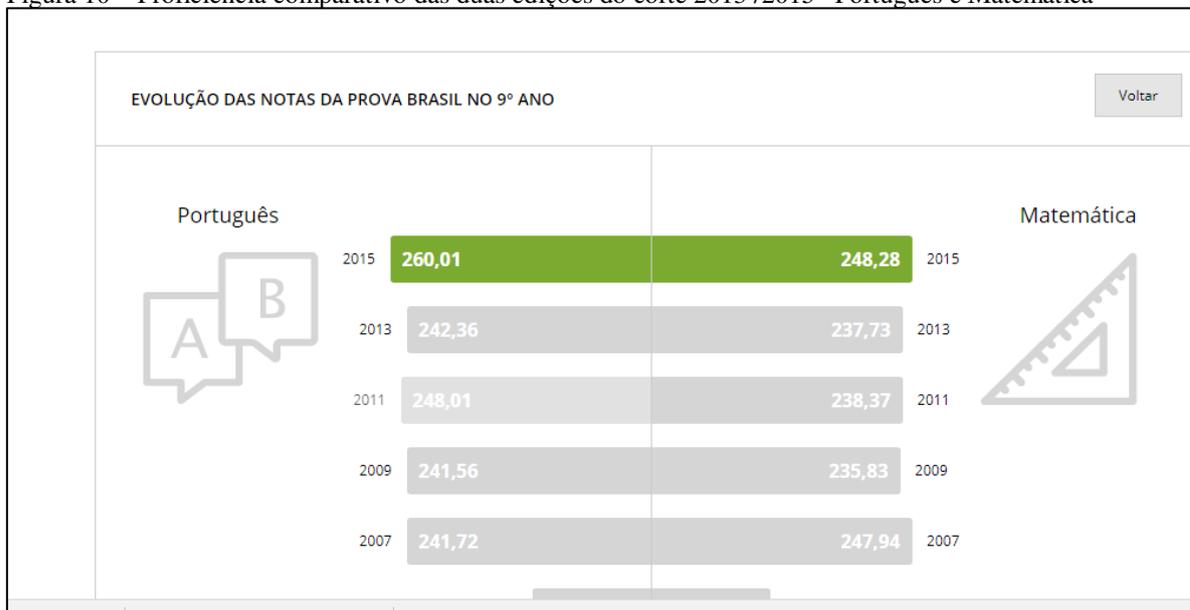
ANO	2013	2015
CRESCIMENTO	-	-
IDEB	4.4	4.6
META	4.9	5.2

Fonte: QUEDU (2016)

Em virtude da Escola Anita Malfati não ter atingido a meta prevista para 2013/2015, esse quadro pode indicar uma tendência de queda crescimento para os próximos anos. Ainda é possível reverter esta situação nas próximas edições das avaliações. As orientações são análises detalhada dos dados, identificando onde devem ser feitas modificações. Vale sinalizar a importância de verificar ar minuciosamente os dados e definir um plano de intervenções pedagógicas.

A Escala Saeb varia dependendo da disciplina e da etapa escolar. As habilidades mais complexas em português estão concentradas nas pontuações que variam 375 a 400 no 9º ano. Em Matemática nas Pontuações que variam entre 400 a 425 no 9º ano do Ensino Fundamental.

Figura 10 – Proficiência comparativo das duas edições do corte 2013 /2015 Português e Matemática



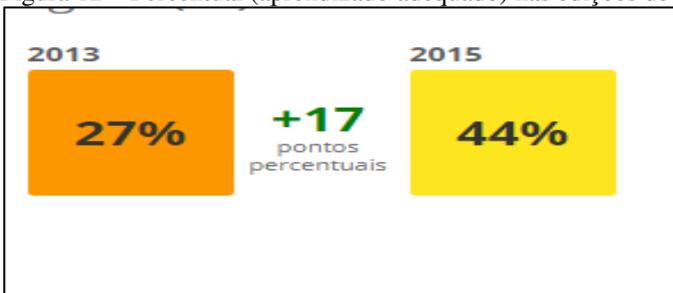
Fonte: QUEDU (2016)

Figura 11 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Português



Fonte: QUEDU (2016)

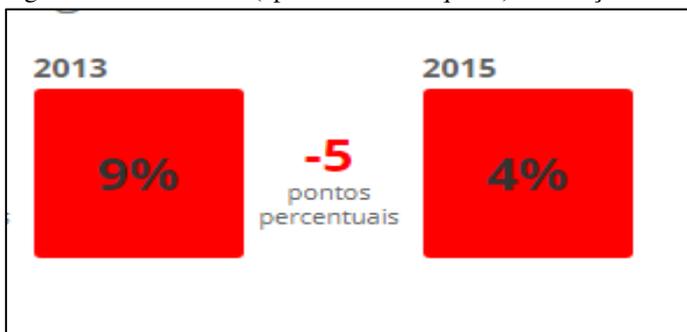
Figura 12 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Português



Fonte: QUEDU (2016)

No componente curricular Português, do ano de 2013, 27% Essa é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano do Ensino Fundamental. O ano avaliado 2013 apresenta aprendizado muito menor que o ano de 2015, demonstrando que houve um crescimento acentuado no aprendizado na edição de 2015, de 17 pontos percentuais.

Figura 13 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Matemática



Fonte: QUEDU (2016)

No componente curricular Matemática do ano de 2013, 9% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas no 9º ano do Ensino Fundamental. O ano avaliado 2013 apresenta aprendizado baixo independente da comparação a edição de 2015, que também foi menor, os índices são baixos e apresentam queda de desempenho, demonstrando que houve uma queda no aprendizado em ambas as edições. Queda de 5% .

Tendo em vista nos resultados da Prova Brasil 2015, é possível calcular a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar, 44% dos estudantes no componente curricular de Português, na amostra da avaliação da edição de 2015 demonstra aprendizado dentro das expectativas. Essa é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano. .Dos 32 alunos, 13 demonstraram o aprendizado adequado.

No componente curricular Matemática, 4% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano do Ensino Fundamental. Dos 32 alunos, 1 demonstraram o aprendizado adequado.

5.3.3 Escola Clarice Lispector: desempenho IDEB, componentes de aprendizado e desempenho na Prova Brasil escala de proficiência Português e Matemática

De acordo com o censo de 2016 a matrícula dos anos finais na escola, são de 154

alunos. Somente 9º ano do Ensino Fundamental, 63 alunos, e o número de funcionários no estabelecimento de ensino 86. A Escola Clarice Lispector é uma escola que se apresenta bons índices de desempenho apesar de não ter alcançado as metas esperadas nas edições do corte da pesquisa 2013, e caiu de desempenho na edição de 2015 na avaliação da Prova Brasil.

Quadro 3 – Desempenho do IDEB

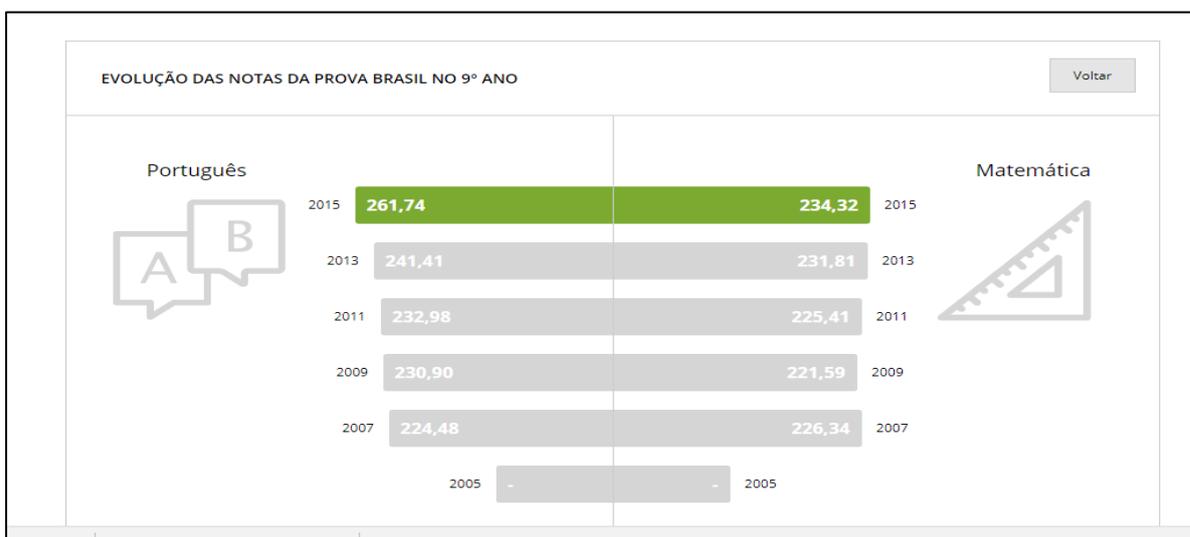
ANO	2013	2015
CRESCIMENTO	2 pts.	Caiu 4 pts.
IDEB	4.1	3.9
META	3.9	4.3

Fonte: QUEDU (2016)

A Escola Clarice Lispector na edição da avaliação externa Prova Brasil de 2013 alcançou 4.1 nota padronizada de Português e Matemática, sendo a meta 3.9. A meta prevista em 2013 foi de 3.9 sendo para 2015, 5.1 e a meta 4.3. Em sua classificação a escola cumpriu a meta no ritmo esperado para 2013, e não cumpriu a meta no ritmo esperado para 2015 e está em alerta, haja visto não atingiu a meta e na edição de 2015 e precisa melhorar em virtude da nota do ano anterior está em queda em relação àquela meta. O desempenho no IDEB se apresenta crescimento em 2013 e tendência a queda em 2015. O índice está abaixo de 6 valor abaixo da referência em sua classificação.

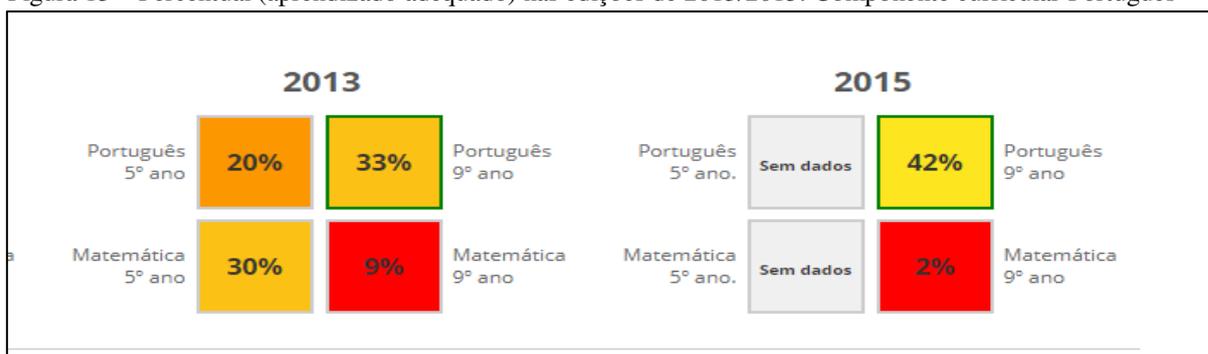
A Escola pesquisada não atingiu a meta prevista para 2015. Isso pode indicar uma tendência a queda de crescimento para as próximas edições. Para um crescimento favorável a escola precisa de avaliações de seus dados e intervenções pedagógicas.

Figura 14 – Proficiência comparativo das duas edições do corte 2013 /2015 Português e Matemática



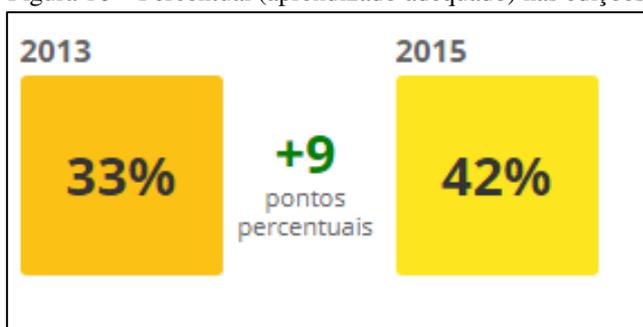
Fonte: QUEDU (2016)

Figura 15 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Português



Fonte: QUEDU (2016)

Figura 16 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Português



Fonte: QUEDU (2016)

No componente Português do ano de 2013, 33% Essa é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano do Ensino Fundamental. O ano avaliado 2013 apresenta aprendizado menor que o ano de 2015, demonstrando que houve um crescimento acentuado no aprendizado na edição de 2015, de 9 pontos percentuais.

Figura 17 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Matemática



Fonte: QUEDU (2016)

No componente curricular Matemática do ano de 2013, 9% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas no 9º ano do

Ensino Fundamental. O ano avaliado apresenta aprendizado baixo independente da comparação a edição de 2015, que também foi menor, os índices são baixos e apresentam queda de desempenho, demonstrando que houve uma queda no aprendizado em ambas as edições.

Considerando os resultados da Prova Brasil 2015, é possível calcular a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar, 42% dos estudantes no componente curricular de Português, na amostra da avaliação da edição de 2015 demonstra aprendizado dentro das expectativas. Essa é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano do Ensino Fundamental. Dos 53 alunos, 22 demonstraram o aprendizado adequado.

No componente curricular Matemática, 2% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas no 9º ano do Ensino Fundamental. Dos 53 alunos, 1 demonstraram o aprendizado adequado.

5.3.4 Escola Elza Soares: desempenho IDEB, componentes de aprendizado e desempenho na Prova Brasil escala de proficiência Português e Matemática

De acordo com o censo de 2016 a matrícula nos anos finais na escola, são de 430 alunos. Somente 9º ano do Ensino Fundamental, 146 alunos, e o número de funcionários no estabelecimento de ensino 53. A Escola Elza Soares é uma escola que se apresenta bons índices de desempenho apesar tendo alcançado as metas esperadas nas edições do corte da pesquisa 2013/2015 tem apresentado crescimento satisfatório na avaliação da Prova Brasil.

Quadro 4 – Desempenho de IDEB

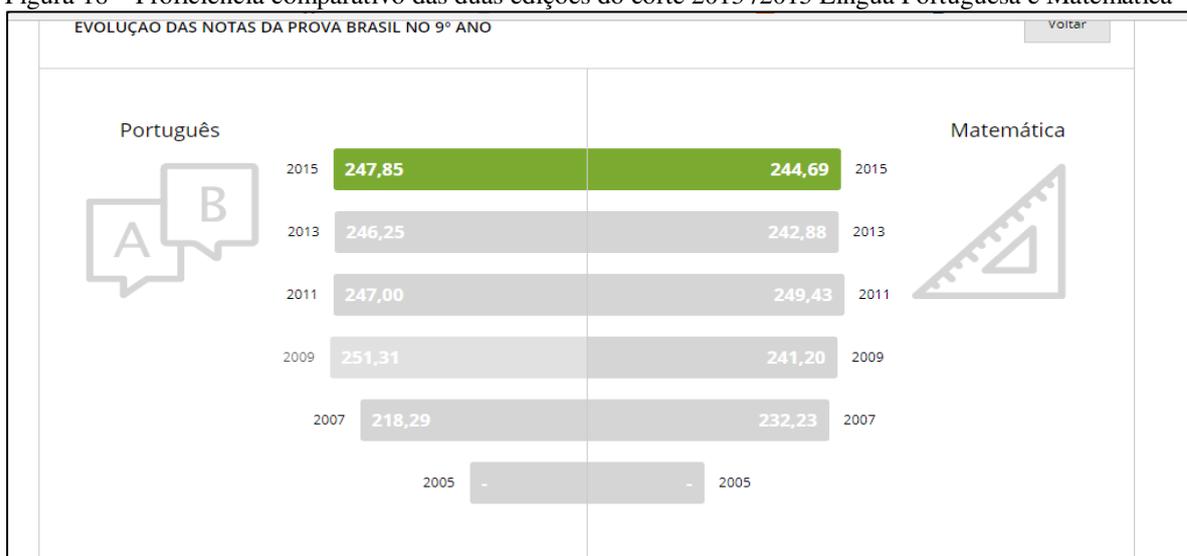
ANO	2013	2015
CRESCIMENTO	7 pts.	3 pts.
IDEB	4.6	4.6
META	3.9	4.3

Fonte: QUEDU (2016)

Essa escola na edição da avaliação externa Prova Brasil de 2013 alcançou 4.6 nota padronizada de português e matemática, sendo a meta 3.9. O IDEB de 2015 foi de 4.6 sendo 4.3 a meta para 2015. Em sua classificação a escola cumpriu a meta no ritmo esperado para 2013/ 2015 as duas edições da avaliação. Cresceu nas duas edições e atingiu a meta. O IDEB da escola é considerado em crescimento.

Haja vista a Escola Elza Soares não ter atingido a meta prevista para 2013/2015, esse resultado pode indicar uma tendência de decréscimo para as próximas edições. O IDEB está abaixo do valor de referência, porém com intervenções o crescimento contínuo será possível alcançar as metas futuras. As orientações são a apreciação detalhada dos dados, identificando onde devem ser realizados os ajustes. Para isso é importante uma análise minuciosa dos dados e definir um plano de intervenções pedagógicas.

Figura 18 – Proficiência comparativo das duas edições do corte 2013 /2015 Língua Portuguesa e Matemática



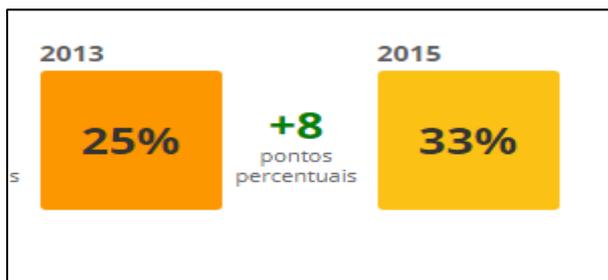
Fonte: QUEDU (2016)

Figura 19 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa



Fonte: QUEDU (2016)

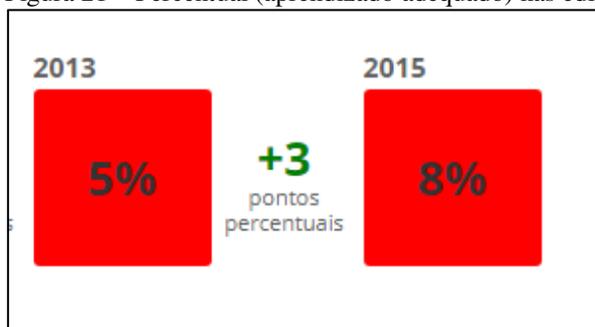
Figura 20 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa



Fonte: QUEDU (2016)

No componente curricular Português, do ano de 2013, 25% Essa é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano. O ano avaliado 2013 apresenta aprendizado menor que o ano de 2015, demonstrando que houve um crescimento acentuado na aprendizado na edição de 2015, de 8 pontos percentuais.

Figura 21 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Matemática



Fonte: QUEDU (2016)

No componente curricular Matemática do ano de 2013, 9% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas no 9º ano do Ensino Fundamental. O ano avaliado, 2013, apresenta aprendizado baixo independente da comparação a edição de 2015, que também foi menor, os índices são baixos e apresentam queda de desempenho, demonstrando que houve uma queda no aprendizado em ambas as edições. Queda de 3%. Em aspectos gerias há crescimento de desempenho.

Nos resultados da Prova Brasil 2015, é possível calcular a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar, 33% dos estudantes no componente curricular de Língua Portuguesa, na amostra da avaliação da edição de 2015 demonstra aprendizado dentro das expectativas. Essa é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos no 9º anodo Ensino Fundamental. Dos 142 alunos, 46 demonstraram o aprendizado adequado.

No componente curricular Matemática, 8% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas no 9º ano do Ensino Fundamental. Dos 142 alunos, 11 demonstraram o aprendizado adequado.

5.3.5 Escola Maria Montessori: desempenho IDEB, componentes de aprendizado e desempenho na Prova Brasil escala de proficiência Português e Matemática

De acordo com o censo de 2016 a matrícula dos anos finais na escola, são de 248 alunos. Somente 9º ano do Ensino Fundamental, 37 alunos, e o número de funcionários no estabelecimento de ensino 67. **A Escola Maria Montessori** é uma escola que se apresenta bons índices de desempenho tendo alcançado as metas esperadas nas edições do corte da pesquisa 2013/2015 tem apresentado crescimento satisfatório na avaliação da Prova Brasil.

Quadro 5 – Desempenho do IDEB

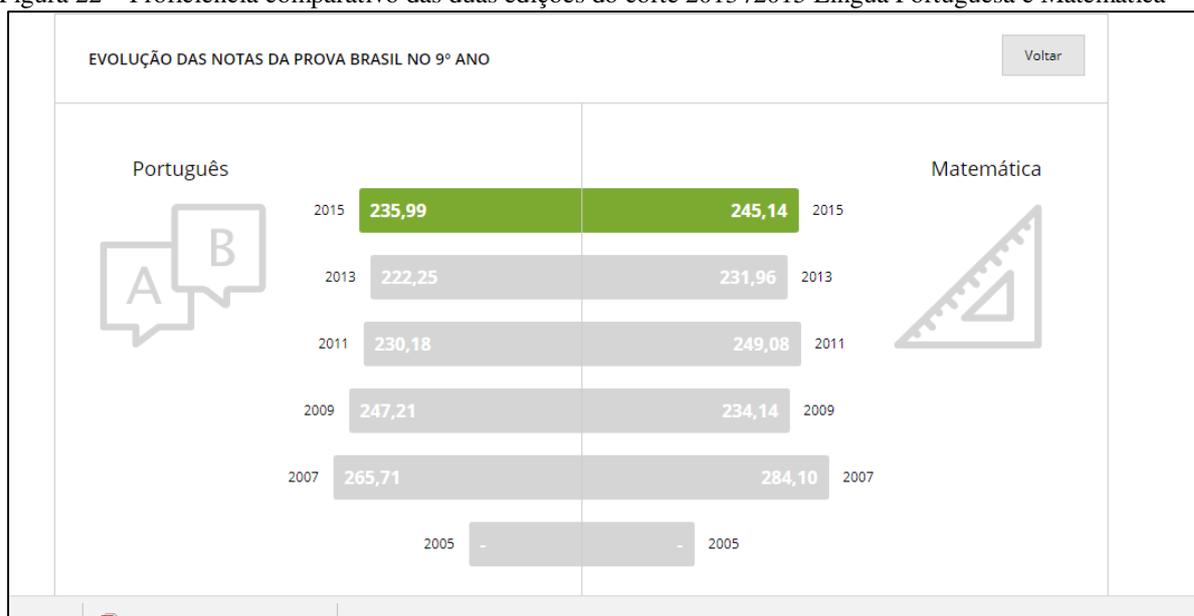
ANO	2013	2015
CRESCIMENTO	-	Cresceu 1 pt.
IDEB	3.8	4.3
META	3.8	4.2

Fonte: QUEDU (2016)

A Escola Maria Montessori na edição da avaliação externa Prova Brasil de 2013 alcançou 3.8 nota padronizada de português e matemática, sendo a meta 3.8. O IDEB de 2015 foi de 4.3 sendo 4.2 a meta para 2015. Em sua classificação a escola cumpriu a meta no ritmo esperado para 2013/ 2015 as duas edições da avaliação. Cresceu nas duas edições e atingiu a meta. O IDEB da escola é considerado em crescimento. A classificação do IDEB é em atenção 2013 e melhorar 2015. O desempenho da escola é crescimento nas duas edições, porém continua em atenção em 2013 porque não cresceu em 2015 melhorar pois, cresceu e atingiu a meta.

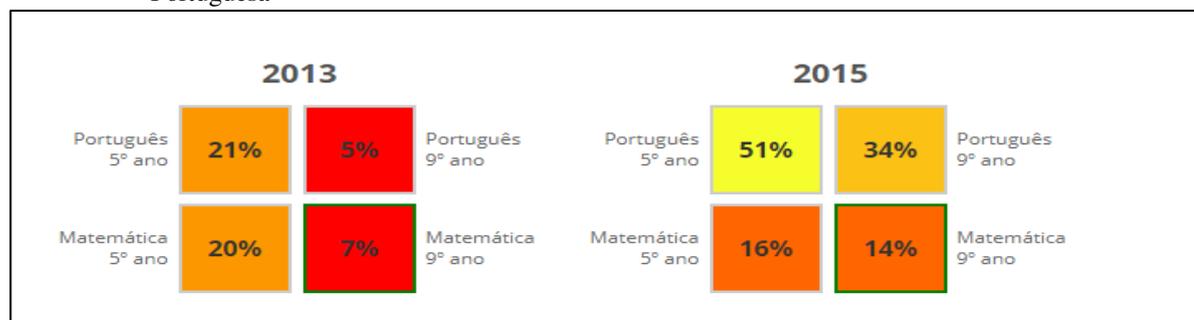
A Escola Maria Montessori atingiu a meta prevista para 2013/2015. Isso pode indicar uma tendência decréscimo para os próximos anos. O IDEB está abaixo do valor de referência, porém com intervenções o crescimento contínuo será possível alcançar as metas futuras. As orientações são a apreciação detalhada dos dados, identificando onde devem ser realizados os ajustes. Para isso é importante uma análise minuciosa dos dados e definir um plano de intervenções pedagógicas.

Figura 22 – Proficiência comparativo das duas edições do corte 2013 /2015 Língua Portuguesa e Matemática



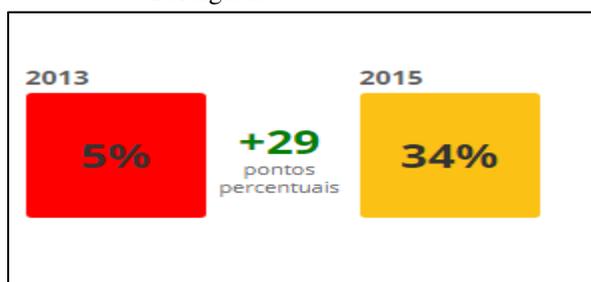
Fonte: QUEDU (2016)

Figura 23 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa



Fonte: QUEDU (2016)

Figura 24 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa

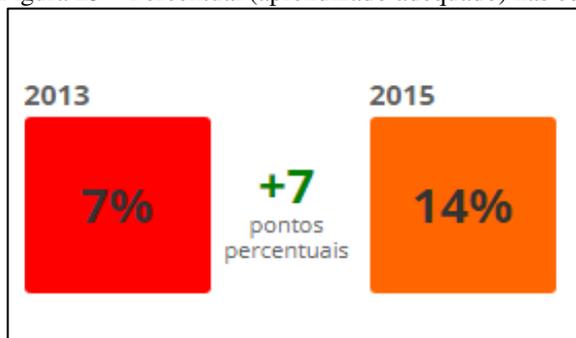


Fonte: QUEDU (2016)

No componente curricular Língua Portuguesa, do ano de 2013, 5% Essa é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano. O ano avaliado 2013 apresenta aprendizado consideravelmente menor que

o ano de 2015, demonstrando que houve um crescimento acentuado no aprendizado na edição de 2015, de 29 pontos percentuais. o resultado merece uma atenção especial.

Figura 25 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Matemática



Fonte: QUEDU (2016)

No componente curricular **Matemática** do ano de 2013, 7% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano. O ano avaliado apresenta aprendizado baixo independente da comparação a edição de 2015, que também foi menor, os índices são baixos e apresentam queda de desempenho, demonstrando que houve uma queda no aprendizado em ambas as edições. Queda de 7%. Em aspectos gerais há crescimento de desempenho.

Haja vista os resultados da Prova Brasil 2015, é possível calcular a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar, 34% dos estudantes no componente curricular de Língua Portuguesa, na amostra da avaliação da edição de 2015 demonstra aprendizado baixo. Essa é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano. Dos 44 alunos, 15 demonstraram o aprendizado adequado. Aproximadamente um terço dos alunos estão no nível adequado de aprendizagem.

No componente curricular Matemática, 14% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano. Dos 44 alunos, 6 demonstraram o aprendizado adequado. Consideramos um aprendizado insuficiente

5.3.6 Escola Elis Regina: desempenho IDEB, componentes de aprendizado e desempenho na Prova Brasil escala de proficiência Língua Portuguesa e Matemática.

De acordo com o censo de 2016 a matrícula dos anos finais na escola, são de 403 alunos. Somente 9º ano do ensino fundamental, 101 alunos, e o número de funcionários no

estabelecimento de ensino 136. **A Escola Elis Regina** é uma escola que se apresenta vem apresentando bons índices de desempenho em muitas edições, tendo alcançado as metas esperadas nas edições do corte da pesquisa 2013/2015 tem apresentado crescimento satisfatório na avaliação da Prova Brasil, sendo considerada a melhor escola da rede municipal em desempenho nas avaliações externas.

Quadro 6 – Desempenho no IDEB

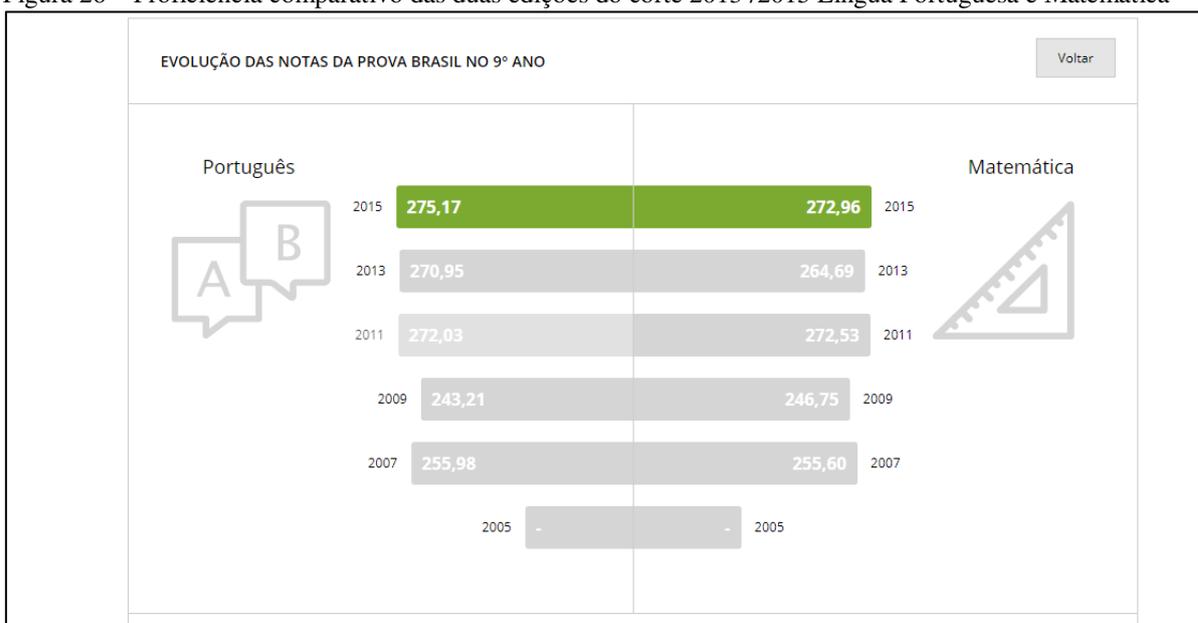
ANO	2013	2015
CRESCIMENTO	0,5pts	0,2pts
IDEB	5.5	5.6
META	5.0	5.4

Fonte: QUEDU (2016)

A Escola Elis Regina na edição da avaliação externa Prova Brasil de 2013 alcançou 5.5 nota padronizada de português e matemática, sendo a meta 5.0. O IDEB de 2015 foi de 5.4 sendo 5.6 a meta para 2015. Em sua classificação a escola cumpriu a meta no ritmo esperado para 2013/ 2015 as duas edições da avaliação. Cresceu nas duas edições e atingiu a meta. O IDEB da escola é considerado em crescimento. A classificação do IDEB é em atenção 2013 e melhorar 2015. O desempenho da escola é crescimento nas duas edições, porém continua em atenção em 2013 porque não cresceu em 2015 melhorar pois, cresceu e atingiu a meta. A classificação do IDEB é melhorar em 2013 e 2015 visto que atingiu a meta e cresceu. IDEB com tendência a crescimento nas duas edições da avaliação.

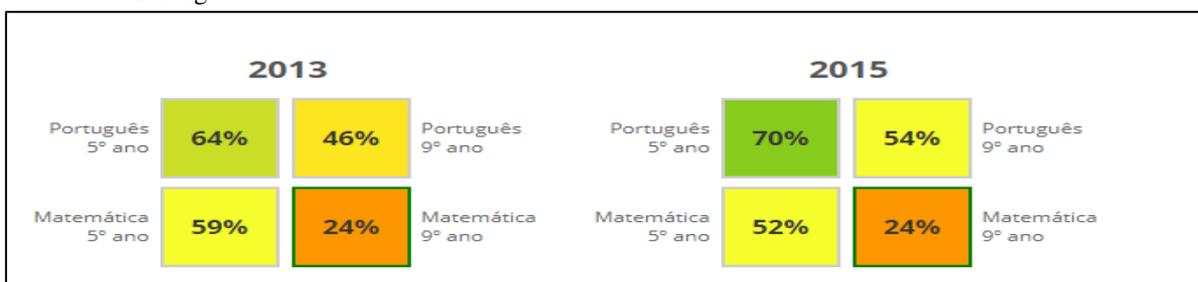
A Escola Elis Regina atingiu a meta prevista para 2013/2015. Isso indica uma tendência decréscimo para os próximos anos. O IDEB está abaixo do valor de referência, porém com intervenções o crescimento contínuo será possível alcançar as metas futuras. As orientações são a apreciação detalhada dos dados, identificando onde devem ser realizados os ajustes. Para isso é importante uma análise minuciosa dos dados e definir um plano de intervenções pedagógicas.

Figura 26 – Proficiência comparativo das duas edições do corte 2013 /2015 Língua Portuguesa e Matemática



Fonte: QUEDU (2016)

Figura 27 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa



Fonte: QUEDU (2016)

Figura 28 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa



Fonte: QUEDU (2016)

No componente curricular Língua Portuguesa, do ano de 2013, 64% Essa é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano. O ano avaliado 2013 apresenta aprendizado consideravelmente positivo ao compararmos com o ano de 2015, demonstrando que houve um crescimento acentuado na aprendizado na edição de 2015, de 8 pontos percentuais.

Figura 29 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Matemática



Fonte: QUEDU (2016)

No componente curricular **Matemática** do ano de 2013, 24% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano. O ano avaliado apresenta aprendizado estático em comparação a edição de 2015, os índices demonstram que não houve crescimento entre as duas edições da avaliação demonstrando que não houve um crescimento no aprendizado em ambas as edições.

Haja vista os resultados da Prova Brasil 2015 é possível calcular a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar, 54% dos estudantes no componente curricular de Língua Portuguesa, na amostra da avaliação da edição de 2015 demonstram aprendizado dentro das expectativas. Essa é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano. Dos 132 alunos, 71 demonstraram o aprendizado adequado.

No componente curricular Matemática, 24% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano. Dos 132 alunos, 31 demonstraram o aprendizado adequado. Consideramos um aprendizado insuficiente.

5.3.7 A Escola Militar Ursa Maior: desempenho IDEB, componentes de aprendizado e desempenho na Prova Brasil escala de proficiência Língua Portuguesa e Matemática

De acordo com o censo de 2016 a matrícula dos anos finais na escola, são de 688 alunos. Somente 9º ano do ensino fundamental, 225 alunos, e o número de funcionários no estabelecimento de ensino 173. O Colegio Ursa Maior é uma escola que se apresenta vem apresentando bons índices de desempenho em muitas edições, tendo alcançado as metas esperadas nas edições do corte da pesquisa 2013/2015 tem apresentado crescimento satisfatório na avaliação da Prova Brasil, sendo considerada a melhor escola da rede estadual militar no Maranhão, superou as metas em desempenho nas avaliações externas.

Quadro 7 – Desempenho no IDEB

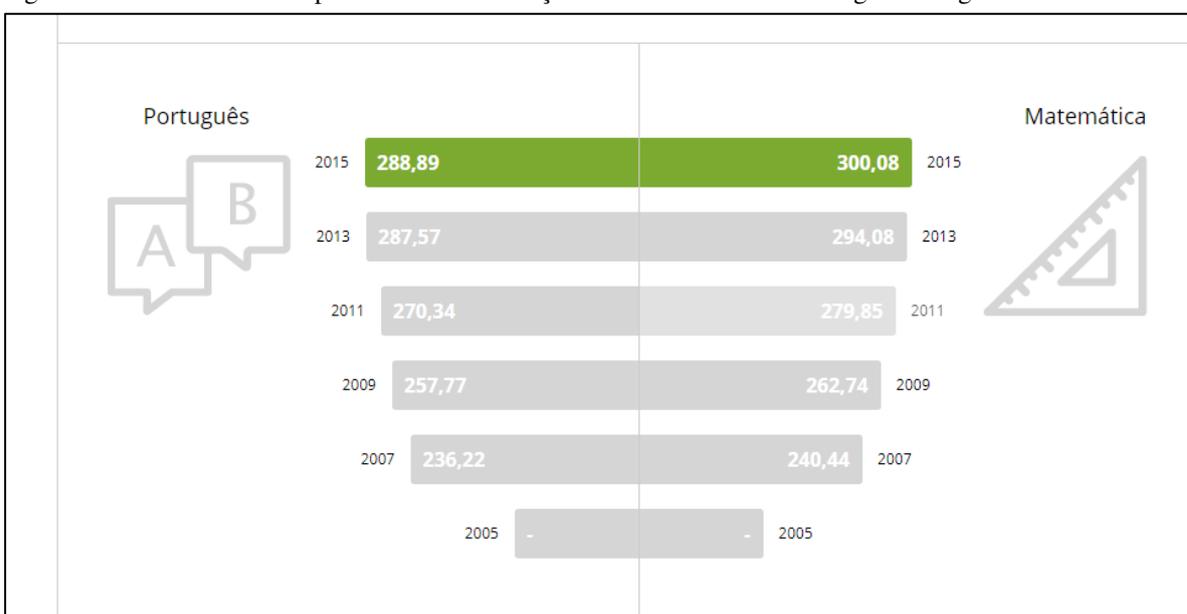
ANO	2013	2015
CRESCIMENTO	Cresceu 9 pts.	Cresceu 10 pts.
IDEB	5.4	5.8
META	4.5	4.8

Fonte: QUEDU (2016)

A **Escola Militar Ursa Maior** na edição da avaliação externa Prova Brasil de 2013 alcançou 5.4 nota padronizada de português e matemática, sendo a meta 4.5. O IDEB de 2015 foi de 5.8 sendo 4,8 a meta para 2015. Em sua classificação a escola atingiu a meta e cresceu 2013/ 2015 nas duas edições da avaliação. O IDEB da escola é considerado em crescimento. A classificação do IDEB é melhorar 2013/ 2015. O desempenho da escola é crescimento nas duas edições.

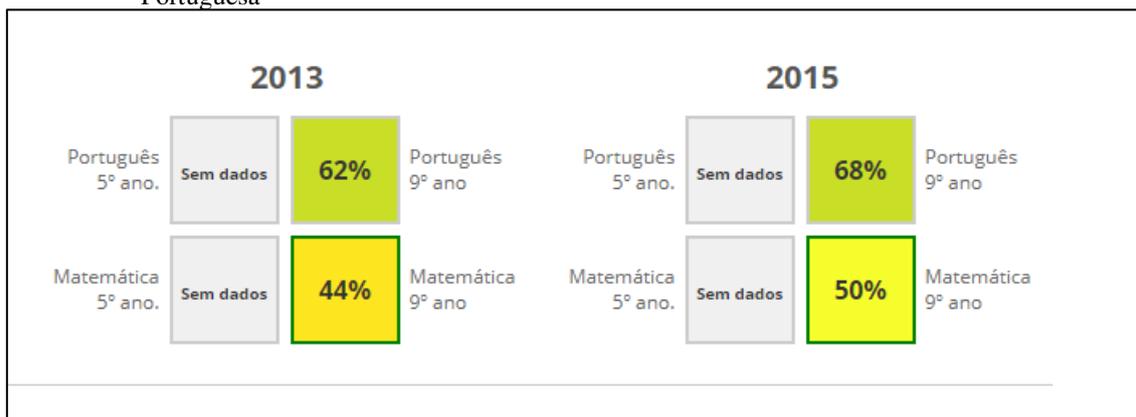
A **Escola Militar Ursa Maior** atingiu a meta prevista para 2013/2015. Isso indica uma tendência de crescimento para os próximos anos. O IDEB está abaixo do valor de referência, porém com intervenções o crescimento contínuo será possível alcançar as metas futuras. As orientações são a apreciação detalhada dos dados, identificando onde devem ser realizados os ajustes. Para isso é importante uma análise minuciosa dos dados e definir um plano de intervenções pedagógicas.

Figura 30 – Proficiência comparativo das duas edições do corte 2013 /2015 Língua Portuguesa e Matemática



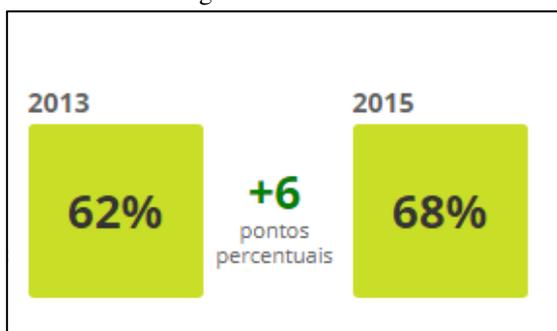
Fonte: QUEDU (2016)

Figura 31 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa



Fonte: QUEDU (2016)

Figura 32 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa



Fonte: QUEDU (2016)

No componente curricular Matemática, do ano de 2013, 62% Essa é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano. O ano avaliado 2013 apresenta aprendizado consideravelmente positivo ao compararmos com o ano de 2015, demonstrando que houve um crescimento acentuado na aprendizado em ambas as edições da avaliação, em 2015 de 6 pontos percentuais.

Figura 33 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Matemática



Fonte: QUEDU (2016)

No componente curricular Matemática, do ano de 2013, 44% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano. O ano avaliado 2013 apresenta aprendizado consideravelmente positivo ao compararmos com o ano de 2015, demonstrando que houve um crescimento acentuado na aprendizado na edição de 2015, de 6 pontos percentuais.

De acordo com os resultados da Prova Brasil 2015, é possível calcular a 68% é a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar, 68% dos estudantes no componente curricular de Língua Portuguesa, na amostra da avaliação da edição de 2015 demonstram aprendizado dentro das expectativas. Essa é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano. Dos 192 alunos, 130 demonstraram o aprendizado adequado.

No componente curricular Matemática, 50% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano. Dos 192 alunos, 96 demonstraram o aprendizado adequado.

5.3.8 Escola Militar Estrela de Davi: desempenho IDEB, componentes de aprendizado e desempenho na Prova Brasil escala de proficiência Língua Portuguesa e Matemática

De acordo com o censo de 2016 a matrícula dos anos finais na escola, são de 587 alunos. Somente 9º ano do ensino fundamental, 165 alunos, e o número de funcionários no estabelecimento de ensino 125. A escola Estrela de Davi é uma escola que se apresenta vem apresentando bons índices de desempenho em muitas edições, tendo alcançado as metas esperadas nas edições do corte da pesquisa 2013/2015 tem apresentado crescimento satisfatório na avaliação da Prova Brasil, sendo considerada a segunda melhor escola da rede estadual militar no Maranhão, em desempenho nas avaliações externas cresceu em IDEB na rede.

Quadro 8 – Desempenho no IDEB

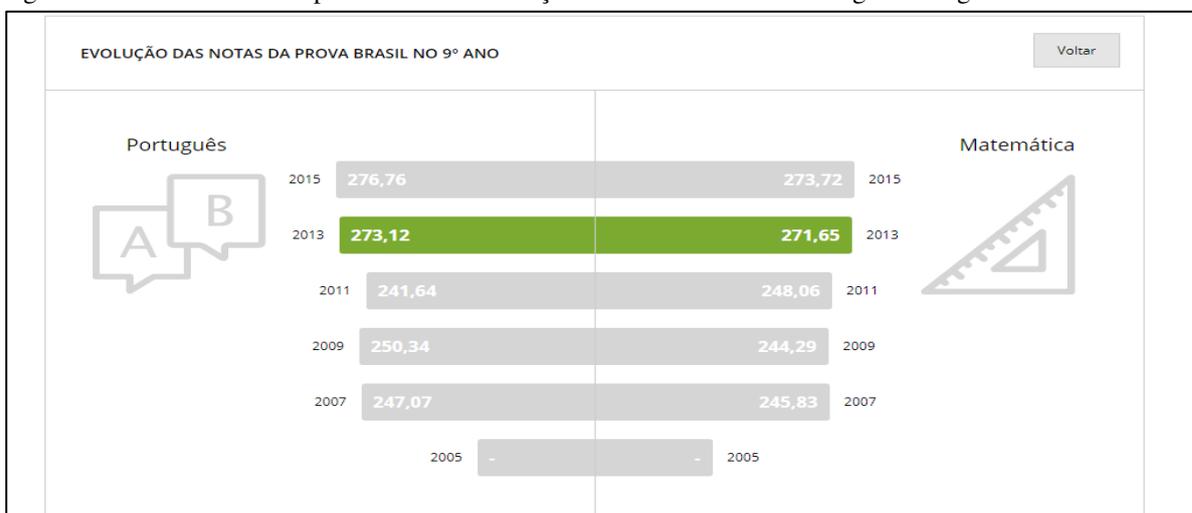
ANO	2013	2015
CRESCIMENTO	Cresceu 2 pts.	Cresceu 3 pts.
IDEB	5,1	5,4
META	4,8	5,1

Fonte: QUEDU (2016)

A Escola Militar Estrela de Davi na edição da avaliação externa Prova Brasil de 2013 alcançou 5.1 nota padronizada de português e matemática, sendo a meta 4.8. O IDEB de 2015 foi de 5.4 sendo 5,1 a meta para 2015. Em sua classificação a escola atingiu a meta e cresceu 2013/ 2015 nas duas edições da avaliação. O IDEB da escola é considerado em crescimento. A classificação do IDEB é melhorar 2013/ 2015. O desempenho da escola é crescimento nas duas edições.

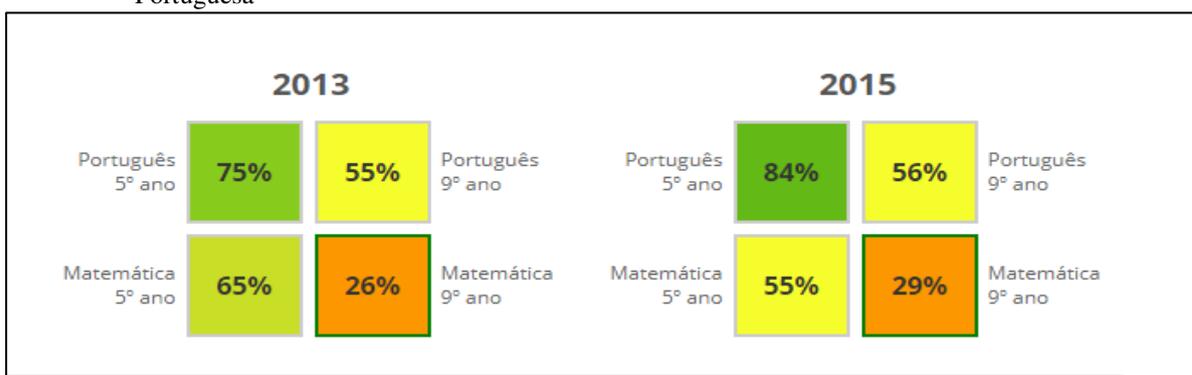
A Escola Militar Estrela de Davi atingiu a meta prevista para 2013/2015. Isso indica uma tendência de crescimento para os próximos anos. O IDEB está abaixo do valor de referência, porém com intervenções o crescimento contínuo será possível alcançar as metas futuras. As orientações são a apreciação detalhada dos dados, identificando onde devem ser realizados os ajustes. Para isso é importante uma análise minuciosa dos dados e definir um plano de intervenções pedagógicas.

Figura 34 – Proficiência comparativo das duas edições do corte 2013 /2015 Língua Portuguesa e Matemática



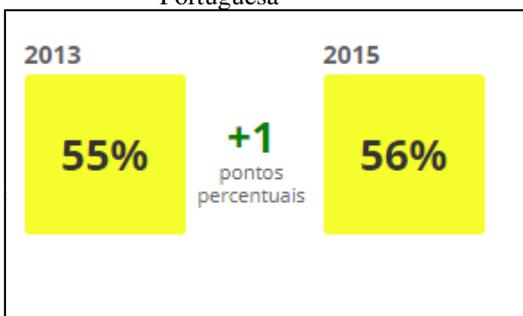
Fonte: QUEDU (2016)

Figura 35 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa



Fonte: QUEDU (2016)

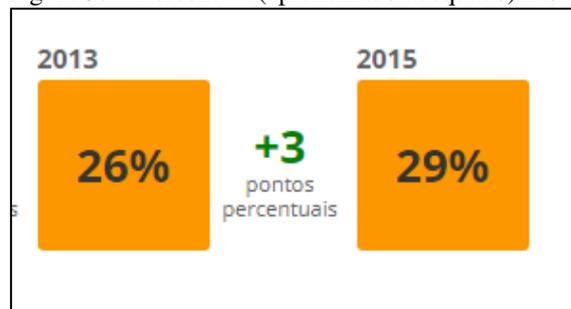
Figura 36 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Língua Portuguesa



Fonte: QUEDU (2016)

No componente curricular Matemática, do ano de 2013, 55% Essa é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano. O ano avaliado 2013 apresenta aprendizado consideravelmente positivo ao compararmos com o ano de 2015, demonstrando que houve um crescimento favorável no aprendizado em ambas as edições da avaliação, em 2015 de 1 ponto percentual.

Figura 37 – Percentual (aprendizado adequado) nas edições de 2013/2015: Componente curricular Matemática



Fonte: QUEDU (2016)

No componente curricular Matemática, do ano de 2013, 26% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano. O ano avaliado 2013 apresenta aprendizado considerado baixo e ao compararmos com o ano de 2015, demonstra que houve um crescimento no aprendizado nessa edição, de 3 pontos percentuais.

De acordo com os resultados da Prova Brasil 2015, é possível calcular a 56% é a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar, 56% dos estudantes no componente curricular de Língua Portuguesa, na amostra da avaliação da edição de 2015 demonstram aprendizado dentro das expectativas. Essa é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano. Dos 154 alunos, 86 demonstraram o aprendizado adequado.

No componente curricular Matemática, 29% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano. Dos 154 alunos, 44 demonstraram o aprendizado adequado.

5.4 A análise dos desempenhos dos estudantes no Saeb-Prova Brasil, no período de 2013 a 2015, e suas consequências para as redes de ensino público em São Luís: desempenhos das escolas pesquisadas

As escolas analisadas na pesquisa documental contam com uma apreciação feita por meio da plataforma educacional QUEDU, que nos últimos 5 anos tem disponibilizado dados das mais diversas categorias para análise de rendimentos, fluxo, pessoas e mais especificamente no que se refere a pesquisa em questão, sobre as avaliações nacionais na última década; oferece dados em contexto histórico quantitativo dos desempenhos dos estudantes nas avaliações externas a escola.

É possível por meio dos dados disponíveis fazer diferentes análises, com gráficos, por meio de questionários disponíveis sobre os aspectos humanos da escola. No entanto, no caso da pesquisa documentada para este recorte sugerido, a apreciação diz respeito a 5 escolas dos Polos da região metropolitana de São Luís, e 3 escolas dos Núcleo da rede municipal de ensino de São Luís, como já tangenciamos nos dados sobre a pesquisa no início do trabalho. As escolas são: Escola Clarice Lispector, Escola Anita Malfati, Escola Elza Soares, Escola Militar Estrela de Davi, Escola Militar Ursa Maior (escolas da rede estadual de ensino de São Luís Escola Elis Regina, Escola Maria Montessori, Escola Tarsila do Amaral(Estadual/Municipal); (escolas da rede municipal de ensino de São Luís). O recorte final compôs 8 escolas haja vista a necessidade de comparar dados relevantes a pesquisa.

A amostra para pesquisa tomam como referência as edições de desempenho nas avaliações nacionais os anos de 2013/2015 que é considerado um recorte bem expressivo quando análise dos dados já nos fornecem bastantes informações relevantes sobre as realidades em estudo.

No que refere aos dados das escolas estaduais que não são militares foi possível verificar que os desempenhos de sucesso da rede ainda demonstram desafios a serem ultrapassados. Os desempenhos em Matemática merecem uma atenção especial quanto ao rendimentos e proficiência dos estudantes nesse componente curricular. Destacamos entretanto o crescimento da rede nas avaliações, essas são escolas que apresentam uma dinâmica no processo de ensino aprendizagem, haja vista que não estagnaram, crescem em

Língua portuguesa, em proficiência, mas precisam de mais investimentos e intervenções pedagógicas na área de Matemática. Essa realidade demonstra que há um trabalho de intervenções já presente. É possível observar resultados após um política de formação continuada desenvolvida pela rede ensino.

Quanto as escolas da rede municipal de ensino temos uma referência que se destaca como melhor IDEB da rede, essa escola mantém uma política pedagógica fortemente marcada pela organização da gestão e planejamento além dos projetos didáticos nas áreas avaliadas, já consolida um trabalho nesse sentido voltado para a perspectiva de avaliações externas com simulados e acompanhamento das aprendizagens. Existe outra escola na rede que também apresenta um histórico de bom desempenho e é um diferencial em resultados, embora nessas duas edições tenha apresentado resultados em matemática que precisam de atenção. A rede conta ainda com uma escola desse recorte, que apresenta um crescimento surpreendente nos dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática, da avaliação então vale destacar esse ponto.

As escolas militares tem desempenho em destaque nacionalmente e na rede estadual de ensino demonstrou, nessas duas edições das avaliações nacionais, desempenho satisfatório e crescimento de aprendizagem de acordo com a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, além de atingir as metas esperadas para as edições. Essas unidades de ensino tem sustentado um crescimento de média e ocupando lugar de destaque no ranking estadual. Outro aspecto de destaque da escola militar foi a superação da meta estipulada pelo Ministério da Educação para o ano, superando ainda a meta estipulada para o ano de 2021.

6 OS RESULTADOS DO SAEB/PROVA BRASIL/IDEB: experiências exitosas nas redes de ensino estadual e municipal de São Luís

As escolas militares do Brasil se destacam, na rede pública de ensino. Embora sejam reconhecidas pela disciplina e pelo forte respeito à hierarquia, elas não se resumem a regras rígidas de conduta. O bom desempenho dos alunos em provas nacionais atesta a formação sólida nas diferentes áreas curriculares.

A realidade das escolas militares da rede pública de ensino de São Luís se mostram diferenciadas, haja vista que os alunos são previamente selecionados para o ingresso as escolas anualmente. Além do que, os alunos mantêm uma taxa de sustentação da escola, por ora consideramos também que este benefício contribui para um melhor funcionamento de ordem material e pedagógica de investimentos nas escolas. Isso porque é possível a partir de então com os recursos investir em aparatos relevantes para o funcionamento da instituição.

As escolas funcionam com recursos humanos também para o seu funcionamento são eles: mais de um coordenador pedagógico por etapa de aprendizagem, militares que dão apoio técnico e pedagógico de suporte à gestão, contam ainda com uma hierarquia maior a gestão que tem representatividade de um Militar de Patente (Coronel), denominado e designado Gestor Militar e o outro pedagógico: Gestor Civil, que segundo a análise da pesquisa convivem em harmonia e colaboração em um objetivo comum: o êxito das aprendizagens e educação dos estudantes.

É evidente o nível de organização não apenas de ordem hierárquica nas instituições, seja pelo espaço físico da escola, onde é possível já perceber um ambiente disciplinado com corredores e intervalos monitorados, câmeras e ainda setores bem definidos em suas atribuições. Consideramos o ambiente propício a aprendizagem e ao convívio para educação de jovens. A coordenação das duas escolas afirmam que esse ambiente nada deixa a desejar a um ambiente comum escolar, pois as escolas militares defendem a mesma filosofia de relacionamento e diálogos com os estudantes com um diferencial: clareza de hierarquia, disciplina, ética e respeito nas relações.

As duas escolas em análise nesta pesquisa consideraram para universo de estudo 4 (quatro) professores, sendo dois de Língua Portuguesa e dois de Matemática (um em cada escola) dois gestores (um em cada escola) e um coordenador pedagógico da Escola Militar Ursa Maior.

6.1 O que nos revela a pesquisa de campo

A pesquisa empírica recorre desse trabalho além da análise documental e quantitativa dos dados tomou como referência a entrevista semiestruturada com questionamentos como: Comente o modelo de avaliação em larga escala e sua relação com a aprendizagem e desempenho dos alunos. Entre os modelos de avaliação utilizados, o de larga escala (Prova Brasil) e o da escola, qual você considera o mais adequado para avaliar o aluno? Em sua experiência com educação você considera que a avaliação é um meio para aferir a aprendizagem dos alunos? Na sua visão quais fatores internos e externos a escola contribuem para o bom desempenho dos alunos?

O primeiro questionamento sobre as relações do modelo de avaliação utilizado e sua relação com desempenhos dos estudantes vem responder aos objetivos da pesquisa quanto ao entendimento de que este pode não ser o modelo mais completo no que diz respeito a demonstração de todas as habilidades que os alunos tem como conhecimento próprio. A indagação instiga ainda os entrevistados a delinear um panorama sobre as avaliações externas e suas consequências para as redes de ensino, como este modelo instaurado há mais de duas décadas na educação vem se tornando cada vez mais forte, a ponto de definir o currículo das redes.

Na segunda indagação “Entre os modelos de avaliação utilizados, o de larga escala (Prova Brasil) e o da escola, qual você considera o mais adequado para avaliar o aluno,” foi possível já perceber como os professores e gestores, envolvidos no processo de educação e aprendizagem nas escolas absorvem o discurso estabelecido pelas redes, sobre desempenho e currículo e como uma proposta de trabalho com avaliações externas, tomou a rotina das escolas para aquilo que os estudiosos sobre currículo, já tangenciados nesta pesquisa, definem como desvios do currículo. Isso por que os professores acolheram de uma tal forma a proposta nessas escolas de êxito, que nos preocupa o discurso mais resistente em relação a mesma proposta em situações iniciais, quando a proposta de um trabalho com avaliação em larga escala foi iniciado nas redes. Indagamos até que ponto estamos desenvolvendo um boa proposta curricular para as redes e se estas são as mais adequadas ou se estamos deixando algo em relação as aprendizagens dos estudantes que precisam ser desenvolvidas. Os estudiosos sobre o tema discutem a redução do currículo e sua reconfiguração, referendamos na pesquisa, quando em outra seção tratamos do modelo de avaliação em larga escala, e apontam também o caráter racional técnico da proposta atrelados ao mercado de trabalho. Quando precisamos ter em mente que é preciso não apenas formar

para o mercado do trabalho, mas para o mundo do trabalho nessa ótica, formar valores, atitudes e ética algo que as avaliações externas ainda não avaliam. Os testes trazem consigo cultura, cultura da competição, cultura em seus textos e ideologias, então é preciso um olhar sobre os testes, o modelo não é acessível, a cada edição aprova é sigilosa. O INEP dispõe uma estrutura de orientação com questões para conhecimento das redes, que já foram utilizadas em edições passadas, porém os testes mais recentes só são disponibilizados, acreditamos, muitas edições depois. As questões apresentam desvios também, de que ordem? Não temos conhecimentos técnicos para analisarmos ainda. Porém há muito o que conhecer sobre os testes de larga escala.

Na indagação “Em sua experiência com educação você considera que a avaliação é um meio para aferir a aprendizagem dos alunos?” fazemos referência ao documento do CONSED o pesquisador Lorde Kelvin, afirma “Aquilo que não se pode medir não se pode melhorar (saber se melhorou)” (MASSARO, 2017, não paginado). Os resultados das avaliações demonstraram os desempenhos dos estudantes, no recorte em questão algumas escolas não apresentam desempenhos semelhantes. Algumas crescem em seguidas edições, como o caso das militares, outras precisam melhorar.

[...] e o que se deseja é apenas “avaliar” se a situação atual é boa, basta medir uma vez e comparar o resultado com um “padrão” ou “norma” (situação adequada, por exemplo), ou com o resultado de outras unidades (por exemplo, a situação de uma escola pode se mostrar melhor que a de $\frac{3}{4}$ de um grupo de referência, no universo de todas as escolas do mesmo sistema educacional). Caso o objetivo seja “avaliar” se houve melhoria, exceto pelo fato de que são necessárias duas medidas (antes e depois), o processo é basicamente o mesmo e tudo que precisa ser feito é comparar a mudança ocorrida com a de um grupo de referência. Em ambos os casos é necessário medir com validade, confiabilidade e sensibilidade.

Se avaliação mede? Mede. Porém o que ela mede? quanto ela mede? em quais condições mede? quem ela mede? São indagações que servem para demonstrar o que o IDEB agregou como diferencial na hora de avaliar: condições em que se mede o diferencial em cada realidade, juntando ao índice o IDH e trazer mais informações para intervenções mais diversas efetivas, nas redes que precisam de ações mais complexas e imediatas.

Sobre medir com validade, confiabilidade e sensibilidade é outro ponto a ser discutido, como mede? Como medir? Os dados são reais? pois os indicadores de fluxo e aprendizado demonstram dados diferentes e a proficiência demonstra outra realidade. O engajamento ético na aplicação dos testes é algo bastante sério para que os dados sejam reais.

Na indagação que encerra o ciclo das entrevistas: “Em sua visão quais fatores internos e externos a escola contribuem para o bom desempenho dos alunos?” instigamos os

professores e gestores a perceber e externar em suas visões, que o que define um bom desempenho e resultados positivos de aprendizagem são um conjunto de aspectos relacionados as aprendizagens dos estudantes. Entendendo que as aulas, o professor a escola tem um impacto relevante no desempenho, porém ações de equipe, de ordem técnico pedagógica, também interferem nos resultados, um bom planejamento e monitoramento desse, um a gestão engajada e competente, estratégias como essas são cruciais para se alcançar bons resultados.

Quadro 9 - Colégios Militares²⁰: desempenho de destaque nacionalmente

Melhores escolas militares do Brasil segundo o IDEB
Os cinco melhores colégios militares do país, segundo o último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).
1º lugar: Colégio Militar de Curitiba (PR) O CMC sagrou-se o mais bem avaliado colégio militar, segundo o IDEB 2015: 7,7. As primeiras aulas ocorreram em abril de 1959. Além de capacitar os estudantes para vestibulares , o colégio valoriza a preparação para escolas das Forças Armadas. Entre elas, estão a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), a Escola Naval (EN) e o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA).
2º lugar: Colégio Militar de Salvador (BA) Comprometido com uma educação integral e de alta qualidade, o CMS foi avaliado com 7,5, no último IDEB. A atuação do educandário baiano teve início em 1957. Hoje, ele opera em instalações no bairro da Pituba . As atividades incluem iniciação esportiva, aulas de idiomas, ações comunitárias e intercâmbios.
3º lugar: Colégio Militar de Juiz de Fora (MG) Criado em 1993, o CMJF também conquistou nota 7,4 no IDEB 2015. A estrutura conta com piscina, ginásio, quadras esportivas, biblioteca, salas multimídia e espaço para apresentações culturais . Clube de artes, banda de música e núcleos de estudos religiosos estão entre as atividades extracurriculares.
4º lugar: Colégio Militar de Porto Alegre (RS) O CMPA fica num casarão vizinho ao Parque Farroupilha , cartão-postal da capital gaúcha. Desde 1912, é pioneiro no ensino profissionalizante e no incentivo ao esporte e à cultura. No último IDEB, recebeu nota 7,4. Essa é a única entre as escolas militares do Brasil a manter um observatório astronômico . Ele funciona desde 2002, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
5º lugar: Colégio Militar de Santa Maria (RS) A cidade de Santa Maria, na Região Central do Rio Grande do Sul, possui uma das maiores guarnições do Exército brasileiro. O CMSM foi fundado em 1994, sendo o mais recente entre os colégios militares do Brasil. A nota geral no IDEB 2015 foi 7,3. Além do ensino regular, a instituição também ministra aulas para ingresso na Escola Preparatória de Cadetes do Exército.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

6.1.1 Escola Militar Estrela de Davi

As escolas militares se destacam em todo país a partir de desempenhos promissores quando o assunto é qualidade de ensino, tomando como referência esse aspecto positivo dessas instituições que apesar de ter um perfil específico, dependem de uma taxa de participação para suas atividades, ainda contam com a colaboração da rede pública de ensino

²⁰Melhores colégios militares do Brasil segundo o ENEM. No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os colégios militares também costumam se destacar. Os mais bem colocados no último ranking foram, respectivamente, os de Belo Horizonte (MG), Salvador (BA), Porto Alegre (RS), Campo Grande (MS) e Fortaleza (CE).

seja com profissionais, professores seja com estrutura pedagógica, orientações gerias do Estado para a rede de ensino ou ainda suporte material. Nesse sentido, nos interessa ressaltar a experiência exitosa do Estado do Maranhão e mais especificamente quanto ao estudo em questão a experiência da rede estadual em colaboração com a gestão militar, uma parceria de sucesso. As duas escolas destacadas: Escola Estrela de Davi e Escola Ursa Maior são apresentam desempenhos louváveis em educação, e precisam ser melhor exploradas como referência de gestão e ensino para as redes. Trataremos em seguida de cada uma das escolas sinalizadas e sua relação com as avaliações nacionais, como trabalham como gerenciam essa nova modelagem de ensino e aprendizagem.

A Escola Militar Estrela de Davi²¹, surge da colaboração entre o Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão (CBMMA) e a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC). A escola institucionaliza-se com Lei 8.356 de 26 de dezembro de 2005, está localizado à Avenida dos Franceses, s/n, no bairro da Vila Palmeira, em São Luís-MA . Dentre os seus objetivos está a busca pela melhoria quantitativa e qualitativamente da educação da rede estadual e oferecer educação básica de qualidade para dependentes de militares do Corpo de Bombeiros os dependentes de militares da Polícia Militar do Maranhão, bem como, dependentes de policiais civis de carreira do Estado do Maranhão e para a comunidade geral a escola foi fundada para atender a essa demanda, porém atende a comunidade com um todo.

Para ingressar à escola os estudantes passam por um processo seletivo que ocorre antes do início de cada ano letivo, indicados para alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, de acordo com a previsão de vagas.

A Escola militar conta com um funcionamento em dois turnos: o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) é ofertado no turno matutino e Ensino Médio (1ª a 3ª série), no turno vespertino. Atualmente estudam na Escola Estrela de Davi 1098 estudantes (561 no Ensino Fundamental e 537 no Ensino Médio).

Amparada pela Constituição Brasileira a Proposta Pedagógica da Escola Estrela de Davi estabelece suas normas legais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o disposto nos Parâmetros Curriculares – PCN, as DCN's e as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.

²¹ Texto adaptado do original histórico da escola disponível em:
<<http://www.colegiopmtiradentes.com.br/index.php/nossa-escola/historico>>

A Escola Estrela de Davi conta em sua escalada de qualidade com uma pontuação de destaque estando em 2º lugar em aprovações no Enem, pelo ranking das escolas estaduais e é a única escola pública da rede estadual a ser Bicampeã nos Jogos Escolares Maranhenses.

Sobre o modelo de avaliação em larga escala e sua relação com a aprendizagem e desempenho dos alunos os professores da Escola Estrela de Davi destacaram aspectos relevantes que suas práticas impactam diretamente no desempenho dos estudantes o primeiro é a política de formação continuada da rede estadual de ensino²² que na última década se especializou em oficinas de itens para professores de língua portuguesa e matemática, áreas que abrangem o teste de larga escala. A oficina de elaboração de itens, projeto do MEC, consiste em formação para professores que lecionam no ponto de corte das avaliações nacionais, ou seja 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Existem também oficinas para o 3º ano do ensino fundamental, sendo que nada impede que outros professores de outros segmentos do ensino fundamental e médio possam participar da formação que se destina especificamente a esse público alvo da pesquisa das avaliações externas. A formação em elaboração de itens, conta com uma metodologia específica para elaborar testes de larga em escala. Com já tangenciamos anteriormente essa política remonta a década de 2000 na rede estadual e só mais recentemente faz parte da política de formação da rede municipal. Das especificidades da formação, existe uma parte da oficina de cunho teórico para entender os conceitos das avaliações de larga escala, e ainda uma parte prática que diz respeito a elaboração de testes com essa metodologia diferenciada (múltipla escola, resolução de problemas, contextualização e interdisciplinaridade) e um estudo sobre As Matrizes de Referência que fundamentam parte curricular dos testes. Segundo o CAED/UFJF(2008, p. 7) órgão da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, que mais se destaca em experiência em testes de larga no país as formações em avaliação de alarga escala e as oficinas de elaboração de itens ressalta que o processo de avaliação e seus resultados “[...] oferecem subsídios, para que os docentes direcionem sua prática, as escolas reestruturem seus projetos pedagógicos e os sistemas de ensino definam políticas públicas voltadas para a igualdade de oportunidades educacionais e a qualidade do ensino ofertado”.

²² A educação básica da rede estadual de ensino tem como eixo norteador da política de educação a formação continuada da rede sistematizada no Plano Mais IDEB e diagnóstico feito por meio das Escutas Pedagógicas, com as formações para professores em Língua Portuguesa e Matemática, na área de avaliação em larga escala. (MARANHÃO, 2017).

O Plano Mais IDEB é um conjunto de estratégias criado pelo governo do Maranhão, por meio da Secretaria de Estado da Educação (Seduc-MA), com o intuito de melhorar a qualidade educacional maranhense expressa na elevação dos indicadores. O Plano tem como foco a formação continuada de professores e o acompanhamento e monitoramento de indicadores. (MARANHÃO, 2017).

Na referida escola lócus da pesquisa empírica os docentes, das áreas de conhecimento destacadas como ponte de corte para a pesquisa de larga escala, sinalizam que a rede estadual faz um trabalho enfático nessa área de aprendizagem o que os mesmos destacam com aspecto que impacta no desempenho e resultado nas avaliações nacionais.

As mudanças metodológicas que os testes de larga conduzem na rede pública e ensino não se restringem apenas a instrumentalização dos professores em suas metodologias de ensino e avaliação, essas passam também pela formação dos professores. Segundo a escola pesquisada, os docentes declaram que existe um novo perfil de professores se constituindo nessas realidade. Um profissional, que já tenha essa experiência ou que esteja disponível a assumir esse novo papel diante das aprendizagens dos estudantes agora voltados para os resultados. Esse novo papel se constitui ainda em aspecto relevante quando o assunto é avaliação docente e tem caráter eliminatório de desligamento do quadro de professores, da função em caso de não atender as expectativas da instituição.

Os docentes estabelecem a relação dessa nova prática com as práticas tradicionais e afirmam que ambas divergem entre si. Nesse sentido, não há como manter uma postura antiga e ultrapassada diante das aprendizagens e avaliação dos estudantes que a partir de então com os testes em larga escala e as demandam pelas mudanças, não admitem outros modelos já ultrapassados para direcionar o processo de ensino aprendizagem e avaliação de desempenho dos estudantes diante das interposição dos docentes acerca das avaliações em larga escala e desempenho dos estudante, nos parece existir aquilo que Damasceno (2012), afirma em seu trabalho “A Reconfiguração do Currículo na sala de aula pela Cultura do Desempenho”, onde a autora em sua pesquisa relata esse perfil de docente que surge em virtude dos testes de larga escala, muitos julgamento que esse é um perfil adequado, como uma forma mais atual de avaliar os estudantes e ensiná-los.

Sobre os modelos de avaliação de desempenho: os modelos de avaliação utilizados, o de larga escala (Prova Brasil) e o da escola, qual você considera o mais adequado para avaliar o aluno, os docentes da Escola Militar Estrela de Davi destacaram que ainda não temos o modelo ideal para avaliação. Na proposta da rede estadual e municipal existem a condução das avaliações de modo esparsa da na rede estadual com simulados que são aplicados de diferentes formatos, um modelo mais presente dependendo da prática dos professores e outros que só ocorrem no ano da avaliação nacional. No caso da escola pesquisada os simulados elaborado pelas escolas e também aplicados pelas redes e o que possibilita que os estudantes tenham acesso a questões atualizadas pertinentes ao exame nacional. Os docentes questionam algo que já tangenciemos que se refere a legitimidade dos

testes nacionais e o papel do coordenador pedagógico na condução da formação e informação dos professores para essa realidade de aprendizagem e avaliação.

Os docentes enfatizaram a necessidade de conhecer outros modelos de avaliação citaram a metodologia da Finlândia, elogiando a metodologia desse país em testes com foco nos fenômenos, algo semelhante aos que ao teste do PISA, Avaliação internacional.

Na pesquisa ficou evidenciado também as discussões que já tangenciamos nas avaliações de larga escola a mensuração e a validade e legitimidade desse processo, segundo o CONSED (2017) avaliar, de certa forma, significa medir com *validade, confiabilidade e sensibilidade*.

[...] validade denota medir o que se deseja medir; confiabilidade ou precisão significa que a medida não varia quando o que ela busca medir não se altera; e sensibilidade significa que a medida varia quando o que se deseja medir muda, mas a questão não parece ser sobre avaliar, no sentido de medir com validade, confiabilidade e sensibilidade. Em geral, o debate é sobre se é ou não possível medir com a necessária validade, confiabilidade e sensibilidade e, quando é possível, que uso será dado à medida.

Os docentes discutem se esse processo, o resultado dessas avaliações, é realmente válido do ponto de vista técnico da mensuração e de outros aspectos implícitos a políticas dessa natureza.

Os docentes discordaram que a avaliação mensura de fato as aprendizagens dos estudantes, mas realçam que é necessária, que os alunos precisam de um norte no seu processo de aprendizagem a fim de sondar se já alcançaram as aprendizagens esperadas para sua etapa de ensino e independente de ser um modelo ideal de aprendizagem as avaliações é o mecanismo que ainda faz com que se tenha um diagnóstico das aprendizagens dos estudantes.

Sobre a concepção de avaliação está mais presente nas práticas dos professores, a prática classificatória ou formativa, os docentes da Escola Estrela de Davi afirmaram que o ideal seria que a avaliação fosse sempre formativa, no entanto o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem na escola sempre acaba levando o processo avaliativo para o campo da classificatória, os números estão em toda sociedade quando o assunto é quantificação do conhecimento, os exames direcionam para esse fim e a prática na escola também, com as provas, testes e simulados, os rankings também privilegiam números, a competição a avaliação de larga escola se pauta em escalas, números e índices com IDEB é representado em números quantificando a aprendizagem. Demo (2004) em sua obra: “*Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*” declara o cuidado que os professores e educadores precisam ter ao avaliar, a avaliação não existe sem essa função cuidar das aprendizagens e não como

um processo meramente classificatório. Já em sua obra “*Avaliação Qualitativa*” o autor discorre do aspecto significativo da avaliação quantitativa, afirmando que é necessário quantificar, faz parte do processo da aprendizagem a mensuração, representar, medir de alguma forma o que de fato o aluno conseguiu aprender. (DEMO, 2008). O nosso sistema de ensino é assim o mundo e se tratando de educação pratica a política dos exames. Essa questão do julgamento e dos critérios é que precisam ser de alguma forma mais esclarecidos, debatidos, para se chegar a uma avaliação mais próxima do real das aprendizagens dos estudantes, mais justa e democrática e não apenas classificatório, punitiva e excludente.

A avaliação formativa ultrapassa o caráter classificatório, da medição e da seleção, da medida, que alcança seu verdadeiro objetivo de acordo com que Cardinet (1986, p. 14) define como avaliação formativa:

[...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. Avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens.

De acordo com Hadji (2001) essa avaliação tem caráter informativo, à medida que oferece dados sobre as aprendizagens dos atores no processo educativo. Assim, ela informa ao professor dos efeitos reais de sua intervenção pedagógica, possibilitando que ele regule sua ação a partir disso. A avaliação formativa então se constitui como momento de extrema relevância do processo de ensino aprendizagem e da avaliação da aprendizagem, haja vista que trará informações pretendentes das aprendizagens dos alunos e oferecerá norteamentos de como conduzir as aprendizagens a partir de então.

Nesse sentido, é possível saber como está a aprendizagem do aluno acompanhando-a criteriosamente, aluno percebe onde está, toma consciência das dificuldades que encontra e pode tornar-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros. Todas as fases do processo avaliativo são relevante a avaliação formativa não ocorre de forma isolada anterior a essa fase temos a fase diagnostica da avaliação cada uma com suas características e sua importância no processo visto terem especificidades que ajudam não apenas a compressão, mas de intervenções no processo de avaliação que é amplo complexo e dinâmico.

No entendimento do autor, a avaliação formativa se situa no centro da ação de

formação. É a avaliação que proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino – aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino. No processo dinâmico que avaliação da aprendizagem se conduz ocorre tanto a continuidade que é característica também da avaliação formativa, que deve estar no centro desse processo, ajustando uma articulação mais eficaz e constante entre coleta de informações e ação remediadora essa última descrita por Perrenoud (1999) que enfatiza tal aspecto como função da avaliação formativa.

Quanto aos fatores internos e externos a escola que contribuem para o bom desempenho dos alunos, disciplina é o primeiro aspecto a ser sinalizado pelos docentes da Escola Estrela de Davi, como um aspecto preponderante, um fator que no entendimento destes impactam diretamente no desempenho dos estudantes. A escola é conduzida por um rígido Regimento interno de conduta para alunos. Em sala os estudantes fazem continência aos militares, existe um registro diário de situações que ocorrem em sala de aula, a escola conta também com as lideranças de turmas ou “Xerifes” como são denominados os líderes de turma. A disciplina é o diferencial das escolas militares em todo país, essa é uma filosofia que atrai um público alvo, pais, para escola, interessada em uma condução da educação ligada a valores e regras.

A rotina de sala de aula também é diferenciada os alunos não têm horários ociosos, a gestão organiza esse processo com substituições imediatas, por militares ou outros professores. Os alunos pagam uma taxa de manutenção mensal para pagamento de professores contratados e outras demandas escolares.

O perfil dos alunos e professores são caracterizados por alunos mais questionadores, participativos e atuantes. Eles também avaliam os professores e fazem considerações sobre suas práticas. Os professores são orientados a atualizarem-se com frequência, seja em formações oriundas da rede estadual, seja internamente com a orientação dadas pela equipe de coordenação pedagógica da escola. Os professores consideram essa prática relevante, acrescenta crescimento profissional, trabalhar num espaço com essas características, pois além de permitir uma atualização permanente, a política da escola é desafiadora do ponto de vista profissional. A proposta de avaliação articulada a essa política é mais prática para avaliar, mais objetiva.

Sobre a participação da família nesse processo, que se configura bastante presente, com frequentes informações sobre a vida escolar dos alunos é uma aspecto também significativo na escola pesquisada. Esse é um item que discorreremos mais especificamente em outra seção desta pesquisa, como fator que impacta no desempenho dos estudantes.

6.1.2 Escola Militar Ursa Maior

Fundada em 28 de Novembro do ano de 2006, a Escola Militar Ursa Maior²³ nasce com o propósito de formar estudantes multidisciplinares e altamente educados. Institucionalizado pela Lei nº 8.509 de 28/11/06, localizado a Rua do CEMA, s/nº no bairro da Vila Palmeira na cidade de São Luís - MA, tem parceria com a SEDUC, é um dos órgãos de ensino da Polícia Militar do Maranhão e tem como missão educar dependentes de policiais militares e da comunidade em geral, atua no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e o Ensino Médio de 1ª a 3ª séries.

Em seus aspectos legais está amparada pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com orientações para a Educação Básica e Estadual, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede oficial do Estado do Maranhão e demais orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, por meio do convênio feito com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão – SEDUC.

O público alvo que optam pelo colégio militar para realizar a educação dos estudantes esperam que estes absorvam a cultura, a tradição, e o modo de fazer e de agir de um ambiente hierarquizado e disciplinado.

A cultura da escola tem como foco a disciplina, com base no autoconhecimento, na conscientização, na expansão dos próprios limites como fator de crescimento pessoal, valorização dos princípios éticos, do bem-estar físico e mental, com ênfase não somente ao lazer, mas principalmente, ao condicionamento físico e as práticas desportivas. A estrutura da escola é diferenciada seguindo as diretrizes das Polícias Militares ou Forças Armadas, assim como, outros Colégios Militares da Federação, sem com isso, modificar o programa de disciplinas estabelecido pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC).

A Escola Militar Ursa Maior, projeto da parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEDUC) e a Polícia Militar do Maranhão (PMMA), e se constitui em um avanço da educação no estado do maranhão nos últimos anos e sobre o exemplo apresentado pelas escolas militares para a educação de todo o estado. A parceria entre a Secretaria de Segurança, a Secretaria de Educação juntamente com a Polícia Militar tem demonstrado uma ação de sucesso na área da educação. As escolas militares estão em primeiro lugar no IDEB, e tem realizado conquistas em primeiros lugares em universidades

²³ texto adaptado do original histórico escolar disponível em <http://www.colegiopmtiradentes.com.br/index.php/nossa-escola/historico>

públicas.

A filosofia da escola vai além da formação de caráter dos alunos, essa colaboração tem proporcionado e se preocupado em transmitir conhecimento com base nos valores, e tornar esses jovens cidadãos sociais conscientes. Os valores ensinados por meio da filosofia das escolas militares no entendimento dos que trabalham com formação em escolas dessa natureza básicos ao ser humano, valores que são ensinados pela família e que as escolas militares enfatizam e que tornam os alunos dessas escolas indivíduos preparados para a vida.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), demonstram expressivos resultados obtidos pelas escolas militares administradas pela Polícia Militar do Maranhão (PMMA).

O resultado das avaliações da edição de 2015 apontou o Colégio Militar Tiradentes II (Imperatriz), com a média 6, em primeiro lugar entre as escolas públicas estaduais. O Colégio Militar Tiradentes I (São Luís) ficou em segundo lugar, com média 5,8. Já o Colégio Militar Tiradentes III, com média 5,4, ficou em primeiro lugar entre as escolas públicas do município de Bacabal e quarto entre as escolas da rede estadual. (MARANHÃO, 2016).

A Escola Ursa Maior, com 1440 alunos é o maior IDEB da rede estadual de ensino, com já tangenciamos, conta com uma organização de ensino e gestão aos moldes privado, está há várias edições em lugar de destaque nas avaliações nacionais.

Sobre o modelo de avaliação em larga escala e sua relação com a aprendizagem e desempenho dos alunos os professores da Escola Ursa Maior, a coordenação pedagógica se mostrou bastante criteriosa quanto a avaliação dos resultados em outras escolas das redes e como se chega a um resultados positivo sem intervenções. A legitimidade e validade do processo são questionadas em virtude de como o índice, o IDEB é formulado, fluxo e aprendizado, e em se tratando desta questão dados como o fluxo (aprovação e reprovação) podem ser desvirtuados, a fim de alcançar um índice mais alto, ou atingir a meta da edição. As questões éticas do processo avaliativo precisam também ser consideradas. Os docentes são orientados a desenvolver u trabalho sem intervenções dessa natureza. Segundo o professor de Matemática a proposta da Prova Brasil é relevante, os alunos da escola pesquisada são orientados para as avaliações externas de um modo geral, haja vista que participam de outros exames, o processo, a cultura de avaliação já faz parte da política educativa da escola que apresenta bons indicadores há várias edições dos testes. O planejamento escolar é todo orientado e focado com base na proposta curricular das avaliações externas. Os alunos são esclarecidos e sensibilizados a participar do processo com responsabilização.

Quanto os modelos de avaliação utilizados, o de larga escala (Prova Brasil) e o da escola, qual seria o mais adequado para avaliar o aluno, segundo a coordenação pedagógica, o formato do currículo a partir da interdisciplinaridade, resolução de problema. A escola já trabalha no planejamento, a contextualização, isso não se estende a todos os docentes a adaptação não é tão natural na prática dos professores, exigência. O perfil cognitivo de alguns alunos ainda não correspondem a esse formato. Avaliação qualitativa é pertinente. Os desafios para os alunos precisam ser mantidos. O formato das avaliações não atingem a todos os alunos. Os estudantes tem outras habilidades que os testes de larga escala não avaliam. A análise quantitativa aquilo que os exames não avaliam, sobre o processo de aprendizagem dos alunos. No que se refere a avaliar esses conhecimentos, a escola tem uma proposta mais ampla do processo de ensino e avaliação da aprendizagem, utiliza a proposta da rede estadual com diversificação de instrumentos de avaliação e ainda outros projetos na área de tecnologias educacionais com atividades mais práticas.

A concepção da rede e como os professores desenvolvem essa proposta desafios, tempo, especificidade e transformar isso tudo em um número. A avaliação pode medir, mas depende da concepção de avaliação como medir, dentro desse formato estabelecido. A resistência dos professores em relação a proposta de avaliação também é evidenciada, as concepções de avaliação divergem, em alguns casos são mais restritas em outras mais amplas. O processo de afetividade que o processo demanda. A concepção ampla da avaliação diante do conselho de classe.

Sobre a concepção de avaliação está mais presente nas práticas dos professores, a prática classificatória ou formativa, os docentes da Escola Militar Ursa Maior. A concepção de avaliação na rede e a prática dos professores. A maioria dos professores se adéquam ao formato de avaliação formativa, no entanto ainda existem aqueles que não seguem o formato e se limitam ao quantitativo e classificatório. A prática do professor, a pesquisa a formação contínua, quando essa prática existe, interfere no cotidiano dos professores.

A equipe da escola descreve a proposta do trabalho com a avaliação em larga escala e formato de projetos dentro da escola com o monitoramento das habilidades com intervenções nas aprendizagens dos alunos. A gestão ressalta os objetivos de aprendizagem no ensino fundamental e como a proposta das avaliações de larga escala não estão fora do contexto escolar, sendo que os professores precisam ter claro esses objetivos e entender que os resultados são de todas as etapas de ensino e não apenas daquele ponto de corte avaliado pelos exames externos. Os déficits de aprendizagem dos alunos nos resultados é que demonstram como esses conhecimentos não foram desenvolvidos como deveriam na etapa

adequada de aprendizagem.

Quanto aos fatores internos e externos a escola que contribuem para o bom desempenho dos alunos, a coordenação pedagógica ressalta o papel e o trabalho da gestão e coordenação e o trabalho com os professores, o alinhamento dessas propostas, a equipe gestora e pedagógica são atuante. A organização e o planejamento são fundamentais, a comunicação também. As propostas do trabalho com avaliação de larga escala norteiam o trabalho como diagnóstico e intervenções nas salas de aula sempre que necessário.

O professor de matemática ressalta a relevância dos projetos na escola especialmente os ligados as avaliações externas e sua relação ao currículo escolar. Os professores têm disponível um diagnóstico individual dos alunos, mapeados e podem fazer intervenções específicas, nas duas áreas que são avaliados nos testes externos.

O seletivo inicial que os alunos são submetidos para ingressar a escola é utilizado como diagnóstico dos alunos novatos também foi destacado como mecanismo de avaliação e direcionamento das aprendizagens dos estudantes, são socializados com os docentes para nortear o planejamento. Há um trabalho de reconhecimento dos alunos e uma proposta de inclusão desses alunos na proposta da escola com as avaliações externas. Os estudantes são sondados criteriosamente, buscando o resultado positivo. A coordenação pedagógica considera que é um trabalho árduo, específico, pontual, porém dá resultados, e sinaliza os desafios das outras escolas militares que competem pelas melhores posições nos resultados. Destaca ainda, a disciplina como filosofia de estudo e trabalho. A organização escolar da instituição.

A gestão da escola pesquisa posicionou-se ressaltando que a avaliação em larga escala não fosse pontual, mas naturalmente fizesse parte do currículo. A proposta de trabalho da gestão atual remonta o ano de 2010. A escola conta com um trabalho de preparação dos estudantes para a avaliação bianual. Toda a equipe pedagógica e os docentes são preparados para cada ano letivo de trabalho. Existem turmas específicas. A gestão fez uma linha histórica de sua carreira e experiência profissional e experiência no ensino superior, como conhecimento que amplia as ações na escola.

A professora gestora trata da prática de sala de aula, do perfil dos professores e a proposta de trabalho da instituição descrevendo como se dá o alinhamento do trabalho na escola. Discute como são as ações da gestão diante das práticas dos professores, exemplificou o grande desafio da avaliação da aprendizagem e avaliações externas. Ressaltou a relação da dimensão qualitativa e quantitativamente e a dimensão filosófica da avaliação. A dimensão do julgamento de valor de conhecimento, de comportamento diante das aulas. A análise

qualitativa e quantitativamente da avaliação diante da aprendizagem. O currículo oculto nesse processo de avaliação. A dimensão afetiva do processo de ensino e aprendizagem, a relação professor aluno. O perfil do professor que precisa se ampliar mediante as novas demandas do mercado de trabalho, e na escola também são necessárias certas relações e conhecimentos.

As relações de poder sobre a avaliação da aprendizagem e as relações que se estabelecem nesse processo de medir o conhecimento.

O conselho de classe suas características, um primeiro diagnóstico, dois formativos e um último que é classificatório. A organização pedagógica específica da coordenação pedagógica.

Quanto aos fatores internos e externos a escola que contribuem para o bom desempenho dos alunos a gestão da escola destaca, a organização da gestão e coordenação pedagógica, a participação da família, os registros e análise de rendimento, planejamento, os desafios, parcerias com Universidades. O trabalho diferenciado entre civis e militares, o compromisso ético, político, legal diante da educação dos estudantes. A definição de papéis e o trabalho cooperativo, o desafio de crescimento profissional.

A professora de Língua Portuguesa corrobora as informações já tangenciadas sobre o trabalho específico diante das avaliações de larga escala e de todas as ações que tendem para o êxito dessa proposta na escola. A docente reafirma o diagnóstico das avaliações internas como a preparação para as avaliações.

Existe um alinhamento entre as avaliações internas e externas. Foi um processo histórico e atualmente são aplicados simulados. A professora destaca o trabalho da rede estadual com o Programa Mais IDEB.

No entendimento da professora essa proposta do modelo de larga escala não é uma avaliação completa, porém é um mecanismo que permite observar o desempenho dos estudantes e especificamente no trabalho com os descritores, habilidades mais minuciosamente nos projetos da escola é possível buscar o perfil de aprendizagem desses estudantes de forma mais detalhada e fazer intervenções significativas em suas aprendizagens.

A mensuração é possível quando usa diversos instrumentos de avaliação, permitem uma apreciação mais próxima da realidade dos alunos.

Tem um olhar mais voltado à formativa mas buscam o classificatório. De acordo com a proposta da rede estadual. Apesar do trabalho diferenciado da instituição.

Quanto aos fatores internos e externos a escola que contribuem para o bom desempenho dos alunos, a professora destaca o êxito do IDEB ao Programa Mais IDEB e

pontua o papel da gestão nesse processo. Há um trabalho cooperativo de liderança, acolhimento dos professores. Externamente a família é presente, ciente do seu papel e responsabilização.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre os objetivos deste trabalho, vale destacar a relevância do SAEB /Prova Brasil e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, indicadores que hoje se configuram como a principal referência para a qualidade educacional do país e que amplia as possibilidades não apenas de conhecimento sobre a qualidade do ensino na federação, como também a de mobilização da sociedade em favor da educação, já que é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo. É um novo modo de perceber a educação por meio de dados, números e metas. O IDEB também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

A avaliação educacional mostra para onde caminha a educação, e o que precisa melhorar a fim de se chegar à tão almejada qualidade no ensino, na estrutura física das redes, na formação docente, material didático e especialmente no currículo, meios que atendam às necessidades para os estudantes construir seus conhecimentos, tudo isso constitui um grande desafio para educação, investir mais no sistema educacional para promover uma educação de qualidade, oferecendo meios para o exercício pleno da cidadania.

Mesmo cientes de toda essa complexa problemática que envolve a educação pública no país, diante dos resultados e desempenhos dos estudantes no contexto das avaliações externas, ainda caminhamos para universalização do ensino e para equidade, garantir os estudantes aprendem em realidades singulares representa o desafio constante para as redes de ensino brasileiro, principalmente daqueles inseridos às classes menos favorecidas socialmente.

A compreensão sobre a trajetória histórica dos testes em educação consolida conhecimentos de que os resultados de desempenhos da educação básica no país combinam diversos fatores atrelados aos resultados. Diante disso a avaliação educacional de país caminha para uma cultura de avaliação que ainda não chegou em realidades ermas, no que se refere ao acompanhamento de ações educativas emergenciais, porém os resultados dos desempenhos dos alunos são uma consequência de vários determinantes: histórico, sócio – econômico e cultural do país, que tem implicações externas e políticas.

As avaliações externas nesse contexto nos auxiliam a reaprender a ensinar a partir da perspectiva mutante do currículo, ampliar o modelo metodológico que vigora há séculos para oportunizar aos alunos uma visão mais ampla sobre didática, metodologia, currículo e

pós-modernidade. Não nos é possível impor um único método de ensino validado a partir da generalização para todos os alunos. Cada educando tem estilos próprios de aprendizagem e estão inseridos em realidades díspares de conhecimento, assim como cada professor, possui sua forma particular de ensinar, uma história de formação, experiência e identidade política. É preciso considerar esses nuances para pensar um modelo de educação, ou melhor um paradigma que está em pleno processo de mudanças.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional, 2001. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 75, ago. 2001.

ALMEIDA, Leandro S. As aptidões na definição e avaliação da inteligência: o concurso da análise fatorial. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 23, p. 5-17, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2002000200002>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe; CARNEIRO Verônica Lima. O estado desertor e o atual contexto das políticas públicas educacionais brasileiras: uma análise sobre a implementação das avaliações externas no ensino fundamental. [S. l.], 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/87.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. “**A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura**”. Paris: [s.n.], 1966. (“L'École conservatrice. Les inégalités devant l'école et l'aculture, publicado originalmente em Revue Française de Sociologie).

_____. A escola conservadora. In: _____. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998. p. 39-64.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Aprova Brasil**: o direito de aprender : boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. 2. ed. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2007b.

_____. Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CAED/UFJF. **Guia de elaboração de itens:** Língua Portuguesa. Minas Gerais, 2008. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/02/Guia_De_-Elabora%C3%A7%C3%A3o_De_Itens_LP.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

CARCANHOLO, M. D. Neoliberalismo e o Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: _____. **Neoliberalismo:** a tragédia do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 1998.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2012.

CASTILLO, Rosa María Torres del. **Entrevista com Rosa María Torres del Castillo.** 2011. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/892/entrevista-com-rosa-maria-torres-del-castillo> > Acesso em: 07 fev. 2018.

COELHO, Lígia Martha. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. **UNIRIO**, n. 13, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

CURY, C. R. J. Plano Nacional de Educação: duas formulações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 104, jul. 1998.

DAMASCENO, Adnaceli Abreu. **A reconfiguração do currículo na sala de aula pela cultura do desempenho.** Curitiba: CRV, 2012.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Avaliação Qualitativa.** Campinas: Autores Associados, 2008.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação de Programas e Avaliação da Aprendizagem. **Educação e seleção**, São Paulo, n. 19, 1989.

DESLAURIERS, J.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n.1, p. 107-126, 2013.

ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.). **Olhares e interfaces:** reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2007.

FERRER, Walkiria Martinez Heinrich. **Brasil na década de 1990**: o início do processo de inserção no mercado mundial. [S.l.: s.n.], 2012.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Avaliação educacional: teoria e história. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 2, p. 14-35, jul./dez. 2014.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Excelência com Equidade**: estudo qualitativo e quantitativo. [2015]. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/excelencia_com_equidade_qualitativo_e_quantitativo.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

GATTI, B.A. Avaliação da jornada única em São Paulo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 5, 1992.

_____. O rendimento escolar em distintos setores da sociedade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 7, 1993.

_____. Avaliação Educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.10, 1994.

GATTI, B.A.; VIANNA, H.M.; DAVIS, C. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.4, 1991.

GREGO, Sônia Maria Duarte. Reformas educacionais e avaliação: mecanismos de regulação na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.23, n.53, p. 60-81, set./dez. 2012.

_____. As orientações teórico-metodológicas da avaliação da aprendizagem: significados e implicações para a prática avaliativa do professor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de Formação de Professores Avaliação Educacional e Escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 34-59.

GUEDES, Gislaine Nunes de Oliveira; BAQUEIRO, Dicíola Figueiredo de Andrade; LORDÉLLO, José Albertino Carvalho. **Equidade e eficácia escolar**: histórico dos estudos. 2014. Disponível em: <http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/equidade_e_eficacia_escolar_-_historico_dos_estudos.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v.11, n. 2, p. 23-35, jul/dez 2011. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

HADJI, Charles. **Avaliação as regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994. 189p.

_____. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 136p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação 2000.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação 2003.

_____. **Pontos e contrapontos**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

INSPER. **Desenvolvimento Infantil e Desigualdade**. 2016. Disponível em: <<https://www.insper.edu.br/blogdocpp/artigo-desenvolvimento-infantil-e-desigualdade/>>. Acesso em: 12 out. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Educacional 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

_____. **Site oficial**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA- INEP/MEC. **Saeb**. Brasília: INEP/MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. **Nota Técnica: Teoria de Resposta ao Item**. Brasília: INEP/MEC, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

JACOBSEN, Cristina Cerezuela; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Prova Brasil e desempenho em língua portuguesa: um estudo com escolas paranaenses. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 80-91, jun. 2010. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/art07_38.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2012.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Danielle Carusi; GONZAGA, Gustavo. O Impacto dos Fatores Familiares Sobre a Defasagem Idade-Série de Crianças no Brasil – RBE. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 33-42, jan./mar. 2007.

MADAUS, G. F.; STUFFLEBEAM, D. L.; SCRIVEN, M. S. Program evaluation: a historical overview. In: MADAUS, G. F. et al. (Ed.). **Evaluation Models: viewpoints on educational and human services evaluation**. Boston: Kluwer-Nijhoff, 1993.

MARANHÃO. **Escolas Militares do Maranhão são destaque na avaliação do IDEB**. São Luís: Seduc, 2016. Disponível em: <<http://www.ma.gov.br/escolas-militares-do-maranhao-sao-destaque-na-avaliacao-do-ideb/>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

_____. **O governo iniciará a formação continuada para mais de 3 mil professores pelo Programa Mais IDEB**. São Luís: Seduc, 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/o-governo-iniciara-a-formacao-continuada-para-mais-de-3-mil-professores-pelo-programa-mais-ideb/>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

MASSARO, André. “Aquilo que não se pode medir, não se pode melhorar”. **Exame**, 2017. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/blog/voce-e-o-dinheiro/aquilo-que-nao-se-pode-medir-nao-se-pode-melhorar/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MELCHIORI, Lígia Ebner; RODRIGUES, Olga Piazzentin Rolim; BORTOLOZZI, Ana Claudia Maia. **Escola e família: uma parceria possível e necessária**. 2014. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155339/3/unesp-nead_reei1_ee_d06_s03_texto03.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MINAYO, M. C. De S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: [s.n.], 1996. 269p.

_____. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MURILLO, Francisco Javier. Um panorama da pesquisa ibero – americana sobre a eficácia escolar. In SOARES, José Francisco; BROOKE, Nigel. **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

NAUJORKS, Maria I.; SILVEIRA, Elizabeth F. G. **A Prova Brasil como possibilidade de qualificação da educação básica**. UFSM, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/392_170>. Acesso em: 10 mar. 2012.

PAZ, Fábio Mariano da. **O IDEB e a qualidade da educação no ensino Fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas**. 2000. Disponível em: <www.fai.com.br/ojs/index.php/omniahumanas/article/.../81/pdf>. Acesso em 08 de março de 2012.

POPKEWITZ, T. PISA - números, conduta de normalização e a alquimia das disciplinas escolares. In: FAVACHO; A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. p. 89-108.

QUEDU. **Análise o aprendizado dos alunos e planeje intervenções**. 2016. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

REVISTA CULT. **Habermas e a educação**. 2017. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/habermas-e-a-educacao/>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **A nova proposta curricular da rede municipal de ensino de Belo Horizonte: Políticas processos e práticas**. [S.l.: s.n.], 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Sara; MURARO, Darcísio Natal. A busca pela formação da identidade docente: a autonomia em construção pela problematização, diálogo democracia. In.: ANPEDSUL, 9., 2012, [S.l.]. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2741/568>>. Acesso em: 23 out. 2017.

SOUZA, Elisete R. de. **Accountability de professores**: um estudo de caso sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOUZA, Sandra Zakia. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1220/1220.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade, Brasília. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, jul./set. 2014.

STUFFLEBEAM, D. Alternativas em avaliação educacional: um guia de autoensino para educadores. In: SCRIVEN, M.; STUFFLEBEAM, D. (Eds.). **Avaliação educacional (II)**: perspectivas, procedimentos e alternativas. Petrópolis: Vozes, 1978.

TENÓRIO, Robinson Moreira; FERRAZ, Maria do Carmo Gomes; PINTO, Jucinara de Castro Almeida. **Eficiência e equidade**: indicadores de qualidade da educação básica no Brasil. 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/quase-40-dos-professores-no-brasil-nao-tem-formacao-adequada>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Mais da metade dos jovens com 14 anos já alcançou escolaridade da mãe**. 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/20413/mais-da-metade-dos-jovens-com-14-anos-ja-alcancou-escolaridade-da-mae/>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

TOKARNIA, Mariana. Fonte: Quase 40% dos professores no Brasil não têm formação adequada. **Repórter da Agência Brasil**, 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/quase-40-dos-professores-no-brasil-nao-tem-formacao-adequada>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

VEIGA-NETO, A. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In.: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013.

VIANNA, Heraldo Marelin. Impacto dos testes sobre os sistemas e objetivos educacionais: a experiência brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 27, p. 139-143, 1978.

_____. Avaliação educacional: problemas gerais e formação do avaliador. **Educação e Seleção**, n.5, p.9-14, jul. 1982.

_____. Avaliação do rendimento de alunos de escolas do 1º grau da rede pública: um estudo em 20 cidades. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 19, p. 33-98, jun. 1989.

_____. Avaliação do rendimento escolar de alunos da 3ª série do 2º grau: subsídios para uma discussão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 3, p. 71-102, jan./jun. 1991.

_____. Avaliação do desempenho em matemática e ciências: uma experiência em São Paulo e em Fortaleza. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 5, 1992.

_____. Avaliações Nacionais em Larga escala: análise e propostas. **Estudos em avaliação educacional**. n. 27, jan./jun. 2003. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1334/arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2012.

_____. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 196-232, n. especial, dez. 2014. Disponível em:

<<file:///D:/DOWNLOADS/3336-13091-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

APÊNDICE A – Instrumentos de Coleta de Dados: **entrevista**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LENISE MENDES CORREIA

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

ENTREVISTA

**OS INDICADORES EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DA
REDE PÚBLICA ESTADUAL/ MUNICIPAL EM SÃO LUÍS**

São Luís

2017

LENISE MENDES CORREIA

**OS INDICADORES EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DA
REDE PÚBLICA ESTADUAL/ MUNICIPAL DE SÃO LUÍS**

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS
ENTREVISTA

1. COMENTE O MODELO DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUA
RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM E DESEMPENHO DOS ALUNOS

2. ENTRE OS MODELOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS, O DE LARGA
ESCALA (PROVA BRASIL) E O DA ESCOLA, QUAL VOCE CONSIDERA
O MAIS ADEQUADO PARA AVALIAR O ALUNO? JUSTIFIQUE.

3. EM SUA EXPERIENCIA COM EDUCAÇÃO VOCÊ CONSIDERA QUE A
AVALIAÇÃO É UM MEIO PARA AFERIR A APRENDIZAGEM DOS
ALUNOS? JUSTIFIQUE

4. PELA SUA EXPERIÊNCIA, QUAL A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO
ESTÁ MAIS PRESENTE NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES?
CLASSIFICATORIA OU FORMATIVA? JUSTIFIQUE.

5. NA SUA VISÃO QUAIS FATORES INTERNOS E EXTERNOS A ESCOLA CONTRIBUEM PARA O BOM DESEMPENHO DOS ALUNOS?

ANEXO A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor (a) Gestor (a),

Este documento visa solicitar a participação de V. Sa. na Pesquisa intitulada “**Os indicadores educacionais no ensino fundamental da rede pública estadual e municipal em São Luís - MA**” que objetiva “*analisar a avaliação vigente no sistema educacional público municipal e estadual em São Luís e sua relação com o desempenho dos educandos nas avaliações nacionais*”

Para o desenvolvimento desta pesquisa a colaboração de V. Sa. é fundamental, considerando a necessidade de termos acesso à escola sob sua direção. Nesse sentido, vimos solicitar que nos conceda informações sobre o objeto de estudo em referência.

Por intermédio deste Termo comprometemo-nos em lhe garantir os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa. Se necessário dirimir algumas dúvidas, entrar em contato com a mestranda, Lenise Mendes Correia por e-mail: lenisemc1@yahoo.com.br ou com a professora orientadora, Ilma Vieira do Nascimento. E-mail: ilmavi@terra.com.br, responsáveis pela pesquisa.

De posse das informações sobre a pesquisa, concordo em participar da mesma de forma livre e esclarecida.

NOME: _____

Endereço: _____

Tel.: _____ e-mail: _____

São Luís (MA), ____ de ____ de ____.

Visto: _____

Profa. Dra. Ilma Vieira do Nascimento
 Orientadora

ANEXO B – Matriz de Referência – Língua Portuguesa e Matemática

Matriz de Referência – Língua Portuguesa 5º Ano do Ensino Fundamental

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Descritores do Tópico VI. Variação Lingüística

D10 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

9º Ano do Ensino Fundamental**Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura**

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Descritores do Tópico VI. Variação Linguística

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Matriz de Referência – Matemática

5º Ano do Ensino Fundamental

Descritores do Tema I. Espaço e Forma

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

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

D3 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos. D4 – Identificar quadriláteros observando as relações entre seus lados (paralelos, congruentes,perpendiculares).

D5 – Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e /ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.

Descritores do Tema II. Grandezas e Medidas

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

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

D8 – Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo.

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

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

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

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

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

D13 – Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional.

- D14 – Identificar a localização de números naturais na reta numérica.
- D15 – Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens.
- D16 – Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial.
- D17 – Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais.
- D18 – Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais.
- D19 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa).
- D20 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, idéia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória.
- D21 – Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.
- D22 – Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.
- D23 – Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro. D24 – Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.
- D25 – Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.
- D26 – Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%).

Descritores do Tema IV. Tratamento da Informação

- D27 – Ler informações e dados apresentados em tabelas.
- D28 – Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas).

9º Ano do Ensino Fundamental

Descritores do Tema I. Espaço e Forma

- D1 – Identificar a localização/movimentação de objeto, em mapas, croquis e outras representações gráficas.
- D2 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com suas planificações.
- D3 – Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.
- D4 – Identificar relação entre quadriláteros, por meio de suas propriedades.

D5 – Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.

D6 – Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não retos.

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

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

D9 – Interpretar informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas.

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

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

Descritores do Tema II. Grandezas e Medidas

D12 – Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.

D13 – Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.

D14 – Resolver problema envolvendo noções de volume.

D15 – Resolver problema envolvendo relações entre diferentes unidades de medida.

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

D16 – Identificar a localização de números inteiros na reta numérica.

D17 – Identificar a localização de números racionais na reta numérica.

D18 – Efetuar cálculos com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).

D19 – Resolver problema com números naturais envolvendo diferentes significados das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).

D20 – Resolver problema com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).

D21 – Reconhecer as diferentes representações de um número racional.

D22 – Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.

D23 – Identificar frações equivalentes.

D24 – Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal identificando a existência de “ordens” como décimos,

centésimos e milésimos.

D25 – Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).

D26 – Resolver problema com números racionais que envolvam as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).

D27 – Efetuar cálculos simples com valores aproximados de radicais.

D28 – Resolver problema que envolva porcentagem.

D29 – Resolver problema que envolva variações proporcionais, diretas ou inversas entre grandezas.

D30 – Calcular o valor numérico de uma expressão algébrica.

D31 – Resolver problema que envolva equação de segundo grau.

D32 – Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras (padrões).

D33 – Identificar uma equação ou uma inequação de primeiro grau que expressa um problema.

D34 – Identificar um sistema de equações do primeiro grau que expressa um problema.

D35 – Identificar a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações de primeiro grau.

Descritores do Tema IV. Tratamento da Informação

D36 – Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.

D37 – Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

ANEXO C – Tabelas de formação de professores no Maranhão

PROFESSORES/ MARANHÃO

Tabela A8 - Número de Professores do Ensino Fundamental - Anos Finais, com Formação Superior, segundo a Área de Formação – 2007

Área de Formação	Professores com Formação Superior			
	Total		Licenciado	Não Licenciado
	N	%	N	N
Total	17.089	100,0	15.699	1.390
Letras/Literatura/Língua Portuguesa	3.113	18,2	2.876	237
Pedagogia/Ciências da Educação	2.896	16,9	2.657	239
Matemática	2.494	14,6	2.364	130
História	1.829	10,7	1.715	114
Geografia	1.364	8,0	1.288	76
Letras/Literatura/Língua Estrangeira	1.150	6,7	1.083	67
Ciências	669	3,9	619	50
Ciências Biológicas	452	2,6	418	34
Filosofia	418	2,4	351	67
Religião/Teologia	409	2,4	357	52
Educação Física	337	2,0	295	42
Química	208	1,2	195	13
Belas Artes/Artes Plásticas/Educação Artística	126	0,7	115	11
Física	121	0,7	106	15
Demais Cursos	1.503	8,8	1.260	243

Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas: 1. O professor pode possuir mais de uma formação (até três).

2. Demais cursos: Inclui todos os cursos com proporções de professores inferiores a 0,5%.

PROFESSORES/MARANHÃO

Tabela A9 - Número de Professores do Ensino Médio, com Formação Superior, segundo a Área de Formação - 2007

Área de Formação	Professores com Formação Superior			
	Total		Licenciado	Não Licenciado
	N	%	N	N
Total	12.127	100,0	11.329	798
Letras/Literatura/Língua Portuguesa	2.166	17,9	2.057	109
Matemática	1.891	15,6	1.804	87
Pedagogia/Ciências da Educação	1.200	9,9	1.120	80
História	1.157	9,5	1.104	53
Geografia	903	7,4	862	41
Letras/Literatura/Língua Estrangeira	886	7,3	843	43
Ciências Biológicas	705	5,8	661	44
Química	524	4,3	486	38
Ciências	424	3,5	401	23
Física	403	3,3	373	30
Filosofia	330	2,7	299	31
Educação Física	252	2,1	236	16
Belas Artes/Artes Plásticas/Educação Artística	118	1,0	106	12
Demais Cursos	1.168	9,6	977	191

Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas: 1. O professor pode possuir mais de uma formação (até três).

2. Demais cursos: Inclui todos os cursos com proporções de professores inferiores a 1,0%.

PROFESSORES/ MARANHÃO

Tabela A10 - Número de Professores do Ensino Fundamental - Anos Finais, com Formação Superior, segundo a Disciplina que Lecionam - 2007

Disciplinas	Professores com Formação Superior		
	Total	Licenciado	Não Licenciado
Química	106	95	11
Física	111	97	14
Matemática	4.757	4.357	400
Biologia	89	81	8
Ciências	4.418	4.045	373
Língua /Literatura Portuguesa	5.268	4.819	449
Língua/Literatura estrangeira - Inglês	2.583	2.369	214
Língua/Literatura estrangeira - Espanhol	91	82	9
Língua/Literatura estrangeira – outra	30	30	-
Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)	3.505	3.178	327
Educação Física	1.562	1.395	167
História	3.869	3.547	322
Geografia	3.674	3.323	351
Filosofia	658	585	73
Estudos Sociais/Sociologia	152	142	10

Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas: 1. O professor pode possuir mais de uma formação (até três).

2. O professor pode lecionar em mais de uma disciplina.

PROFESSORES/ MARANHÃO

Tabela A11 - Número de Professores do Ensino Médio, com Formação Superior, segundo a Disciplina que Lecionam - 2007

Disciplinas	Professores com Formação Superior		
	Total	Licenciado	Não Licenciado
Química	1.767	1.651	116
Física	1.792	1.661	131
Matemática	2.260	2.125	135
Biologia	1.716	1.609	107
Ciências	12	11	1
Língua /Literatura Portuguesa	2.779	2.640	139
Língua/Literatura estrangeira – Inglês	1.610	1.531	79
Língua/Literatura estrangeira - Espanhol	177	160	17
Língua/Literatura estrangeira – outra	11	11	-
Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)	1.069	999	70
Educação Física	716	678	38
História	1.939	1.843	96
Geografia	1.672	1.577	95
Filosofia	1.390	1.312	78
Estudos Sociais/Sociologia	1.158	1.100	58

Fonte: MEC/Inep/Deed/ Notas: 1. O professor pode possuir mais de uma formação (até três)./ 2. O professor pode lecionar em mais de uma disciplina.

**PROFESSORES
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tabela A10 - Número de Professores da Educação Básica com Escolaridade de Nível Médio (Sem Normal/Magistério) por Localização, segundo a Região Geográfica - 2007

Região Geográfica	Professores por Localização							
	Total		Somente Urbana		Somente Rural		Urbana e Rural	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Brasil	103.341	100%	75.777	73,3%	25.726	24,9%	1.838	1,8%
Norte	12.158	100%	7.417	61,0%	4.441	36,5%	300	2,5%
Nordeste	36.677	100%	21.581	58,8%	14.550	39,7%	546	1,5%
Sudeste	33.706	100%	30.162	89,5%	3.115	9,2%	429	1,3%
Sul	12.561	100%	10.320	82,2%	1.775	14,1%	466	3,7%
Centro-Oeste	8.239	100%	6.297	76,4%	1.845	22,4%	97	1,2%

Fonte: MEC/Inep/Deed

<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>

**ESTABELECIMENTO
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tabela A11 - Número de Estabelecimentos em Educação Básica que possuem Professores com Escolaridade de Nível Médio (Sem Normal/Magistério), por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica - 2007

Região Geográfica	Estabelecimentos por Localização e Dependência Administrativa										
	Total	Urbana					Rural				
		Total	Estadual	Federal	Municipal	Privada	Total	Estadual	Federal	Municipal	Privada
Brasil	52.003	35.138	10.361	41	13.760	10.976	16.865	1.852	7	14.806	200
Norte	6.009	2.826	1.191	6	1.118	511	3.183	525	1	2.625	32
Nordeste	19.651	10.169	2.165	11	4.783	3.210	9.482	306	2	9.087	87
Sudeste	15.358	13.486	4.163	14	4.694	4.615	1.872	459	1	1.358	54
Sul	7.326	5.865	1.850	7	2.253	1.755	1.461	425	2	1.023	11
Centro-Oeste	3.659	2.792	992	3	912	885	867	137	1	713	16

Fonte: MEC/Inep/Deed

**MATRÍCULAS
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tabela A12 - Número de Matrículas em Estabelecimentos de Educação Básica que possuem Professores com Escolaridade de Nível Médio (Sem Normal/Magistério), por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica - 2007

Região Geográfica	Matrículas por Localização e Dependência Administrativa										
	Total	Rural					Urbana				
		Total	Estadual	Federa 1	Municipal	Privada	Total	Estadual	Federal	Municipal	Privada
Brasil	6.651.534	950.923	191.781	702	744.690	13.750	5.700.611	2.911.999	5.486	1.715.538	1.067.588
Norte	996.750	171.919	52.511	32	117.123	2.253	824.831	608.831	599	157.404	57.997
Nordeste	2.052.149	487.667	33.459	398	448.790	5.020	1.564.482	576.378	1.217	638.185	348.702
Sudeste	2.038.870	127.057	47.428	17	75.162	4.450	1.911.813	920.645	1.379	559.350	430.439
Sul	986.571	99.987	40.893	182	58.278	634	886.584	495.734	2.057	256.626	132.167
Centro-Oeste	577.194	64.293	17.490	73	45.337	1.393	512.901	310.411	234	103.973	98.283

Fonte: MEC/Inep/Deed

**PROFESSORES
ENSINO REGULAR**

Tabela A13 - Número de Professores do Ensino Regular por Quantidade de Estabelecimentos em que lecionam, segundo as Etapas de Ensino - 2007

Etapas de Ensino	Professores por Quantidade de Estabelecimentos						
	Total	1 Estabelecimento	2 Estabelecimentos	3 Estabelecimentos	4 Estabelecimentos	5 ou mais	
Educação Infantil	Creche	95.643	94.622	997	19	2	3
	Pré-Escola	240.543	233.589	6.674	198	39	43
Ensino Fundamental	Anos Iniciais	685.025	636.677	45.768	2.034	372	174
	Anos Finais	736.502	624.074	98.643	11.890	1.568	327
Ensino Médio		414.555	359.551	45.796	7.270	1.529	409
Educação Profissional		49.653	47.423	1.996	181	34	19

Fonte: MEC/Inep/Deed