

Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

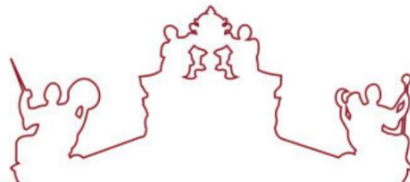
**Percepções e práticas de ensino e de avaliação em escolas
públicas do estado do Amapá: Interfaces com a avaliação
externa**

Solange Pereira do Livramento

Orientador(es) | Marília Cid

Évora 2024





Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

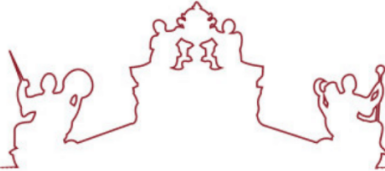
Percepções e práticas de ensino e de avaliação em escolas públicas do estado do Amapá: Interfaces com a avaliação externa

Solange Pereira do Livramento

Orientador(es) | Marília Cid

Évora 2024





A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Bravo Nico (Universidade de Évora)

Vogais | Carlos Manuel Folgado Barreira (Universidade de Coimbra)
Graça dos Santos Costa ()
Isabel Fialho (Universidade de Évora)
Maria Palmira Carlos Alves (Universidade do Minho)
Marília Cid (Universidade de Évora) (Orientador)

Évora 2024



*Dedico este trabalho à minha amada mãe **Marilda Pereira do Livramento** (In memoriam), uma grande mulher, com a qual eu vivi o amor em plenitude.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, força infinita que move meus dias, me dando forças e tranquilidade.

À minha amada mãe, Marilda Pereira do Livramento (1948-2018), mulher forte e corajosa, uma mãe muito dedicada, que encheu minha vida de muito amor, e desde cedo me ensinou que através da educação eu poderia alcançar voos que eu nem imaginava. Mamãe também me ensinou a recomeçar, ao ter que dar continuidade a este trabalho depois de sua dolorosa partida.

Ao meu pai, José Borges (1949-2007), pelos ensinamentos. Guardo nas memórias os inúmeros risos, mas também a dor de ter um pai vítima de uma sociedade marcada pela violência, o qual teve sua vida ceifada de forma brutal.

À minha linda e amada filha, Mila Aparecida, por dar um novo sentido à minha vida. Por ser uma filha maravilhosa, da qual eu tenho muito orgulho e o sinto o mais profundo amor.

Às minhas irmãs e meus irmãos, Rosângela, Elisângela, Ângela, Edson e Eduardo, pelo convívio diário, pelo apoio constante, amizade e maturidade construída na partilha entre irmãos.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, Tiago Ruan, Tiago Renan, Breno, Henrique, Octávio, Jorge, Edwin, Victória, Flávia, Silas e Érica, por tornarem meus dias mais alegres.

Aos sobrinhos-netos, Isadora, Benício e Ravi, nossas criancinhas, a mais nova geração, que enchem nossos dias de alegria e de bagunça.

À minha querida tia Fátima Rosa e ao meu primo Wagner Reis, pelo apoio, por acreditarem e sempre estimularem o meu sonho.

À minha querida orientadora, Prof.^a Doutora Marília Cid, pelo imenso aprendizado que tive ao seu lado, no transcorrer dos últimos anos, pelo apoio nos momentos difíceis, pelos incentivos, pela amizade e por sempre acreditar que eu conseguiria concluir esta etapa.

Aos diretores, professores e colegas do Programa de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade de Évora, pelos imensuráveis aprendizados, com carinho especial ao Prof. António Neto (*In memoriam*).

Ao amigo, Professor Doutor José Saragoça, pelas agradáveis conversas sobre avaliação externa.

Às queridas professoras Doutoras Ana Paula Canavarro e Isabel Fialho, pelas imprescindíveis contribuições para esta tese.

Ao Professor Doutor António Borralho, pelo apoio e incentivo no início do curso de Doutoramento, e pelos imensuráveis contributos com o projeto de pesquisa, e com a metodologia deste estudo.

À minha amiga, minha irmã, Francilene Oliveira, por estar presente na minha vida, me apoiando, me ajudando, e por quase duas décadas de amizade.

Às minhas queridas amigas Ádria Freitas, Cheila Ramos e Geovana Madureira, por formarem comigo o “Quarteto Fantástico”, às quais agradeço pelo apoio, pelas risadas nos encontros mensais e por me acompanharem desde sempre nesta caminhada.

À minha querida amiga Leyse Monick, pelas longas conversas, pelo apoio, por estar sempre comigo, na alegria e na tristeza, visando realizar o nosso sonho do doutorado. Certamente que nossos estudos de doutoramento foram marcados por dor e recomeço.

Às minhas amigas Joseane Salheb, Suany Rodrigues e Sarah Medeiros, por todos os momentos tão especiais, pelas risadas gostosas e pelo incentivo constante.

Ao meu amigo na adolescência, companheiro de todas as horas, meu estimável Kroeber Barreto, pelo reencontro, pelo companheirismo na finalização desta tese, pelo carinho, pela atenção dia e noite, e por formar comigo a nossa linda família.

Aos amigos e amigas, Andrea Michele, Maria dos Milagres, Lucileia Queiroz e Luis Wagner pela parceria de tantos anos.

Aos amigos e amigas, que considero que foram meus irmãos em Évora, Ana Januário, Rodrigo César, Maria Tola, João Paulo Oliveira e Prof. Doutor Vítor Franco, pela amizade e apoio em um contexto tão longe de casa.

Ao meu amigo de curso e irmão de coração, Augusto Rasga, pelas longas conversas, pelas risadas, pelo apoio em um momento tão difícil em minha vida, e pelos inúmeros dias de estudo no Colégio do Espírito Santo e no Colégio Pedro da Fonseca.

Aos colegas de curso, pela partilha, companheirismo e aprendizado.

Aos professores e gestores das escolas que participaram deste estudo, agradeço intensamente pelos contributos.

À Secretaria de Estado da Educação (SEED) e à Secretaria Municipal de Educação de Macapá (SEMED), pelo apoio ao meu desenvolvimento profissional, em especial às Secretárias de

Educação (no período de curso e tese), professoras Sandra Casimiro, Antônia Francisca e Leyse Monick, minha eterna gratidão.

À minha amiga Nádia Serique e aos amigos Agnaldo Silveira e Bruno Marcelo, pelo companheirismo no trabalho, pela partilha e pela amizade.

A todos que, direta ou indiretamente, acreditaram e me incentivaram na realização deste sonho.

PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO AMAPÁ: INTERFACES COM A AVALIAÇÃO EXTERNA

RESUMO

A presente tese, elaborada no âmbito do Programa de Doutorado em Ciências da Educação, resulta de uma investigação sobre as práticas letivas e sua interface com a avaliação externa no ensino básico brasileiro. O estudo teve como objetivo analisar as percepções e as práticas de ensino e de avaliação pedagógica desenvolvidas por professores do 5.º ano do Ensino Fundamental, investigando as relações existentes entre estas práticas com as avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Além disso, buscou identificar as percepções dos gestores escolares sobre a relação entre as práticas letivas e a avaliação externa, bem como o uso dos resultados dessas avaliações na gestão escolar. A metodologia adotada se centrou no paradigma interpretativo, numa abordagem qualitativa, mediante *design* metodológico baseado em um estudo de caso coletivo, recorrendo a observações de aulas regulares, análise documental e entrevistas realizadas com professores e gestores escolares. O estudo apoiou-se em três objetos fundamentais: o ensino, a avaliação pedagógica e a avaliação externa, sendo os dois primeiros considerados *a priori*, e o terceiro objeto, a avaliação externa, considerado uma categoria emergente da própria investigação, onde cada objeto conta com suas respectivas dimensões de análise. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas na cidade de Macapá, no Estado do Amapá, na região da Amazônia Legal. Estas escolas constituíram o estudo de caso coletivo. Os resultados revelaram que alguns profissionais desconheciam as avaliações externas do SAEB, o que levou à ausência de impacto dessas avaliações em suas práticas de ensino e de avaliação pedagógica e na gestão em duas das escolas estudadas. Por outro lado, observou-se a influência direta das avaliações externas em práticas de ensino e de avaliação de outros professores, além de ações específicas implementadas por um dos gestores escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Avaliação Pedagógica; Avaliação Externa; Gestão Escolar; Educação Básica.

PERCEPTIONS AND TEACHING AND ASSESSMENT PRACTICES IN PUBLIC SCHOOLS IN THE STATE OF AMAPÁ: INTERFACES WITH EXTERNAL ASSESSMENT

ABSTRACT

This thesis, prepared within the scope of the Doctoral Program in Educational Sciences, is the result of an investigation into teaching practices and their interface with external evaluation in Brazilian basic education. The study intended to analyze the perceptions and practices of teaching and pedagogical assessment developed by teachers in the 5th year of Elementary School, analyzing the relationships between these practices and the external assessments of the Basic Education Assessment System (SAEB). It also aimed to identify the perceptions of school managers about the relationship between teaching practices and external evaluation, as well as the use of the results of these evaluations by school management. The research methodology focused on the interpretative paradigm, in a qualitative approach, through the methodological design of a collective case study, using observations of regular classes, documentary analysis and interviews carried out with teachers and school managers. The study was based on three fundamental objects: teaching, pedagogical evaluation and external evaluation, the first two being considered a priori, and the third object, external evaluation, considered an emerging category of the investigation itself, where each object counts with their respective analysis dimensions. The research was carried out in three public schools in the city of Macapá, in the State of Amapá, which is part of one of the 27 States that form the Federative Republic of Brazil, in the Legal Amazon region. These schools constituted the collective case study. The results of the investigation reveal that some professionals were not aware of SAEB's external assessments and that, therefore, there was no effect of these on their teaching and pedagogical assessment practices. On the other hand, it was possible to identify the direct influence of external evaluations on the teaching practices and internal evaluation of some teachers and on the actions developed by some school managers.

KEYWORDS: Teaching; Pedagogical Assessment; External Assessment; School management; Basic education.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	XIII
LISTA DE FIGURAS	XV
LISTA DE ABREVIATURAS	XVI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1. AVALIAÇÃO, ENSINO E GESTÃO ESCOLAR	10
1.1 Avaliação Sumativa Externa: Implicações para redes de ensino e escolas	10
1.2 Práticas Letivas na Escola Atual	18
1.2.1 Abordagens em avaliação pedagógica: uma breve perspectiva histórica.	23
1.2.2 Contributos da avaliação formativa na sala de aula.	29
1.2.3 Discutindo os aspectos sumativos da avaliação.	35
1.2.4 O feedback no contexto da sala de aula.	37
1.3 O Papel do Gestor Escolar	41
CAPÍTULO 2. ENSINO E AVALIAÇÃO INTERNA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	47
2.1 O Ensino Fundamental na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	48
2.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	59
2.3 O Ensino Fundamental no Estado do Amapá: Organização e Legislação	61
2.3.1 Regimento escolar e a sistemática de avaliação da rede estadual de ensino.	62
2.3.2 Plano estadual de educação do Amapá (2014-2024).	69
CAPÍTULO 3. AVALIAÇÃO EXTERNA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)	77
3.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	77
3.2 Matrizes de Referência, Tópicos, Descritores e Escalas de Proficiência do SAEB	106
3.3 Instrumentos do SAEB: Testes Cognitivos e Questionários	111
CAPÍTULO 4. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	118
4.1 Pressupostos Epistemológicos	118
4.2 Definição dos Casos	119
4.2.1 Objetos e dimensões de análise nos casos.	120
4.2.2 Critérios para a escolha dos casos e dos participantes.	122
4.2.3 Lócus dos casos.	124
4.2.4 Participantes da pesquisa.	125

4.3	Protocolo de Pesquisa e Plano de Coleta de Dados	126
4.4	Coleta de Dados em Campo	128
4.4.1	Observações no contexto investigado.	128
4.4.2	Entrevistas semiestruturadas.	129
4.4.3	Análise de documentos.	130
4.5	Procedimentos de Sistematização, Análise e Interpretação dos Dados	131
4.5.1	Triangulação dos dados.	132
CAPÍTULO 5. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES RECOLHIDAS E APRESENTAÇÃO DAS SÍNTESES GLOBAIS DOS ESTUDOS DE CASO		136
5.1	Contexto dos Casos	136
5.2	Estudo de Caso 1	140
5.2.1	Síntese global do 1.º estudo de caso.	143
5.2.1.1	<i>Práticas de Ensino</i>	143
5.2.1.2	<i>Práticas de Avaliação</i>	155
5.2.1.3	<i>Avaliação Externa</i>	166
5.3	Estudo de Caso 2	174
5.3.1	Síntese global do 2.º estudo de caso.	177
5.3.1.1	<i>Práticas de Ensino</i>	177
5.3.1.2	<i>Práticas de Avaliação</i>	183
5.3.1.3	<i>Avaliação Externa</i>	190
5.4	Estudo de Caso 3	195
5.4.1	Síntese global do 3.º estudo de caso.	198
5.4.1.1	<i>Práticas de Ensino</i>	199
5.4.1.2	<i>Práticas de Avaliação</i>	205
5.4.1.3	<i>Avaliação Externa</i>	210
CAPÍTULO 6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS		215
6.1	Das percepções e práticas de ensino (Objetivo 1)	216
6.2	Das percepções e práticas de avaliação pedagógica (Objetivo 1)	220
6.3	Análise dos efeitos existentes entre as práticas de ensino e de avaliação pedagógica, com a avaliação externa (Objetivo 2)	228
6.4	Das percepções dos gestores escolares sobre a relação entre ensino, avaliação pedagógica e avaliação externa, bem como o uso dos resultados das avaliações externas pela gestão escolar (Objetivo 3)	231

6.5 Considerações finais	234
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	237
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	248
ANEXO 1: MATRIZ DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS (PROJETO AERA)	254
ANEXO 2: GRELHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS (PROJETO AERA)	257
ANEXO 3: DIÁRIO DE BORDO DO OBSERVADOR (PROJETO AERA)	258
APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES	259
APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM GESTORES ESCOLARES	261
APÊNDICE 3. MODELO DE NARRATIVAS DAS OBSERVAÇÕES DE AULAS	262
APÊNDICE 4. MODELO DE SÍNTESE DAS ENTREVISTAS DO 1.º ESTUDO DE CASO	268

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Metas e Estratégias do Plano Estadual de Educação do Amapá	70
Tabela 2. Metas Projetadas para o Brasil, Ensino Fundamental e Médio, de 2007 a 2021	86
Tabela 3. Metas para a Educação Básica, no Brasil, de 2015 a 2021	93
Tabela 4. Perfil de Escolas participantes do SAEB 2021	102
Tabela 5. Quadro Sintético SAEB 2021	103
Tabela 6. Concessão do Prêmio Criança Alfabetizada, para escolas de 2.º ano do Ensino Fundamental (maiores índices)	105
Tabela 7. Concessão de Contribuição Financeira, para escolas de 2.º ano do Ensino Fundamental (menores índices)	105
Tabela 8. Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB, Tópicos e seus Descritores, 5.º ano do Ensino Fundamental	107
Tabela 9. Matriz de Referência de Matemática do SAEB, Tópicos e seus Descritores, 5.º ano do Ensino Fundamental	108
Tabela 10. Escala de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, 5.º ano do Ensino Fundamental (em pontuação)	110
Tabela 11. Avaliação da educação básica: pontuação desejável	111
Tabela 12. Duração de aplicação do SAEB censitário 2021	112
Tabela 13. Duração de aplicação do SAEB amostral 2021, para as turmas de 2.º ano	113
Tabela 14. Duração de aplicação do SAEB amostral 2021 (Ciências Humanas e Ciências da Natureza), para turmas do 9.º ano	113
Tabela 15. Níveis e Descrição do INSE	114
Tabela 16. Dimensões pesquisadas no objeto Práticas de Ensino	121
Tabela 17. Dimensões pesquisadas no objeto Práticas de Avaliação	122
Tabela 18. Dimensões pesquisadas no objeto Avaliação Externa	122
Tabela 19. Metas e IDEB, anos iniciais, da Escola referente ao 3.º Estudo de Caso (1.ª Opção).	125
Tabela 20. Metas e IDEB, anos iniciais, da Escola referente ao 3.º Estudo de Caso (2.ª Opção).	125
Tabela 21. Resumo dos procedimentos metodológicos desta pesquisa	134
Tabela 22. Matrículas, por etapa de ensino, no Estado do Amapá	139

Tabela 23. Metas e IDEB, Anos iniciais do Ensino Fundamental (Rede Estadual), 2005 a 2021.	139
Tabela 24. Detalhamento IDEB, Anos Iniciais, Rede Estadual, Amapá	140
Tabela 25. Metas e IDEB, anos iniciais, da Escola referente ao 1.º Estudo de caso.	142
Tabela 26. Avaliação das atividades cotidianas e complementares.	159
Tabela 27. Relação entre a avaliação das atividades cotidianas e complementares da escola e os tópicos das matrizes de referência do SAEB.	160
Tabela 28. Metas e IDEB, anos iniciais, da Escola referente ao 2.º Estudo de Caso.	176
Tabela 29. Metas e IDEB, anos iniciais, da Escola referente ao 3.º Estudo de Caso.	198

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de Cálculo do IDEB por escola	86
Figura 2. Questionários aplicados no SAEB	103
Figura 3. Modelo de Boletim com a distribuição percentual de alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental, por nível de proficiência em Língua Portuguesa	110
Figura 4. Matriz de Triangulação de dados	133
Figura 5. Localização do Amapá em relação ao restante do Brasil	137
Figura 6. Municípios do Estado do Amapá	138
Figura 7. Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência	168
Figura 8. Distribuição Percentual dos Alunos em Língua Portuguesa, 2.º estudo de caso	192
Figura 9. Distribuição Percentual dos Alunos em Matemática, 2.º estudo de caso	192

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AERA	Avaliação e Ensino na Educação Básica em Portugal e no Brasil: Relações com as Aprendizagens
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPE	Centro de Pesquisas Educacionais
CETPP	Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECIEL	Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERCE	Estudo Regional Comparativo e Explicativo
FCC	Fundação Carlos Chagas
FCT	Fundação para a Ciência e Tecnologia
FGV	Fundação Getulio Vargas

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IAVE	Instituto de Avaliação Educativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto de sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDE-Alfa	Índice de Desenvolvimento Escolar de Alfabetização
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IGEC	Inspeção Geral de Educação e Ciência
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAAP	Programa de Aprendizagem do Amapá
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCA	Programa Criança Alfabetizada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE-Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEE	Plano Estadual de Educação
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau
SAERJ	Sistema de Avaliação Educacional do Rio de Janeiro
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SisPAEAP	Sistema Permanente de Avaliação Básica do Estado do Amapá
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TFA	Território Federal do Amapá
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

A presente tese, elaborada no âmbito do Programa de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade de Évora, discorre sobre as práticas letivas e sua interface com a avaliação sumativa externa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que integra a Educação Básica brasileira.

Sabe-se que o final do século XX e o início do século XXI foram marcados por inúmeras mudanças no âmbito educacional, com várias reformas educativas internas e externas ao país, debates internacionais e o avanço teórico na área educacional. Em nível internacional, em 1990, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), que culminou com a definição das premissas essenciais que pudessem assegurar o direito à educação para todos, em escala global.

Dentre tantos objetivos instituídos naquele documento, foi levantada a importância de os países signatários implementarem sistemas de avaliação do desempenho estudantil, partindo-se da definição dos conhecimentos desejáveis a cada etapa educativa; neste caso, mediante a avaliação externa, ou seja, a avaliação planejada, elaborada e com resultados ponderados fora do âmbito escolar, realizada pelos órgãos oficiais que coordenam os sistemas de avaliação de países ou nações, que podem contar, por exemplo, com a cooperação de outros agentes, como peritos e universidades parceiras.

Neste cenário, vários países instituíram ou reforçaram seus sistemas de avaliações externas, numa mudança que passou a contemplar os mais diversos níveis, etapas educacionais e domínios de saberes. Isso já estava sendo orquestrado no Brasil, principalmente com a criação, no início de 1990, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que, até hoje, é realizado mediante um ciclo de avaliações a cada dois anos. Para Kellagnan e Madaus (2003) e Keeves (2003), atualmente, quase todos os países do mundo têm sistemas de avaliação externa (Fernandes, 2008a).

Inúmeras nações subscreveram acordos de cooperação internacional nas áreas sociais e econômicas, e participam, ainda hoje, de grandes estudos internacionais de avaliação das aprendizagens dos estudantes, como o Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), efetivado pela primeira vez em 1995; o Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE), realizado na América Latina e no Caribe desde 1997; o Programme for International Student Assessment (PISA), com início nos anos 2000; o Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) que é realizado desde 2001; e o Teaching and Learning International Survey (TALIS), a partir de 2008. Os resultados das avaliações internacionais, bem como os

dos sistemas próprios de avaliação externa, têm contribuído para o arranjo de decisões políticas importantes sobre a educação praticada nos países.

Da mesma maneira, a democratização ou a redemocratização de alguns países, como em Portugal (1974) e no Brasil (1985), também impulsionou estes processos de renovação educacional, pois, por conta dessas citadas reformas, foram criados ou reformulados os sistemas de avaliação externa desses dois países. Destaca-se que, nos últimos 150 anos, houve um desenvolvimento expressivo dos sistemas educativos de diversos países em redor do mundo, o que resultou, também, na universalização do ensino, nos mais diversos níveis educacionais, uma questão essencial nas sociedades democráticas (Fernandes, 2008a).

As avaliações externas e em larga escala foram fomentadas com a reorganização do Estado (Machado, 2020), sendo que, na Europa e nos Estados Unidos, então, “a ênfase discursiva e as propostas de modernização recaíram sobre a importância da qualidade na educação e a necessidade de criação de instrumentos capazes de aferir o nível de qualidade dos sistemas de ensino” (Machado, 2020, p. 210). Tal como sublinha Barroso (2013), nessa conjuntura, surge o “Estado Educador”, para elucidar o papel do Estado na educação, onde as reformas colocaram a avaliação em seu centro (Sobrinho, 2003).

As avaliações externas têm sido muito importantes para a investigação da qualidade educação que se quer analisar, e fomentar políticas públicas nessa área, as quais são formuladas considerando normas governamentais que exigem recursos públicos de grande monta. Ademais, as avaliações externas também possibilitam a concepção de indicadores educacionais, de desenvolvimento dos sistemas educativos abrangentes, de redes educativas e das instituições escolares, que, neste caso, podem contribuir decisivamente com o aprimoramento das práticas pedagógicas então reinantes, com o envolvimento da comunidade no âmbito escolar e fortalecimento de uma cultura de avaliação. Em casos específicos, a avaliação externa também é usada para certificar estudantes, graças a exames destinados a esse fim.

Mesmo quando surge através de um arranjo internacional, cada país alicerça-se em um modelo de avaliação externa, com objetivos, instrumentos, metodologias, usos de resultados bem diferenciados entre si, para contemplar a diversos níveis de abrangência. Em Portugal, por exemplo, é implementado um Programa de Avaliação Externa de Escolas – uma avaliação institucional centrada em quatro domínios – e são também realizadas provas externas (exames) de alunos, que também contribuem para uma aferição das aprendizagens destes (ou seja, uma avaliação centrada apenas em resultados acadêmicos aferidos por notas de exames realizados em certas disciplinas, à escala nacional). Assim, temos um Programa de Avaliação Externa de

Escolas que é efetivado mediante análise documental, entrevistas, questionários e observações, e inclui os domínios de autoavaliação, liderança e gestão, prestação de serviço educativo e resultados, que integram o referencial do Programa de Avaliação Externa das Escolas, concretizado pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) de Portugal, responsável pelas referidas avaliações.

Ademais, também são realizadas provas externas (exames) de aprendizagens dos alunos do ensino básico e secundário, com a direção do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) de Portugal, com provas de aferição, nos 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade; provas finais de ciclo, neste caso, no 9.º ano de escolaridade; e exames finais nacionais, no 11.º e 12.º anos de escolaridade.

No Brasil – o *locus* da presente investigação – existe a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, que foi regulamentada pelo Decreto Presidencial n. 9.432, de 29 de junho de 2018. Esta política é composta pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e por dois outros exames nacionais: o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Todas as avaliações que fazem parte da referida política estão, no Brasil, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o qual se encontra vinculado diretamente ao Ministério da Educação (MEC).

O SAEB é “[...] um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a Educação Básica, que são: a Educação Infantil; o Ensino Fundamental; e o Ensino Médio” (Brasil, 2021b). O sistema é constituído por dois instrumentos, que são aplicados em nível nacional: provas externas das aprendizagens de estudantes dos 2.º, 5.º e 9.º anos do Ensino Fundamental e das 3.ª e 4.ª séries do Ensino Médio; e questionários a serem preenchidos pelos gestores, professores e alunos no período de realização das avaliações.

A partir de 2019, a Educação Infantil passou a fazer parte do referido sistema, de forma amostral, mediante o preenchimento do questionário contextual *online* pelos profissionais das escolas que ofertam esta etapa educacional, o qual contempla os domínios seguintes: a infraestrutura física da instituição; o quadro de profissionais; a gestão; os recursos pedagógicos e a acessibilidade (Brasil, 2014).

O ENCCEJA é direcionado a jovens e adultos que não concluíram as duas últimas etapas da Educação Básica na idade adequada, isto é, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O

sistema tem, como intuito principal, aferir as competências e habilidades esperadas ao final de cada uma das etapas de escolarização, para certificação do estudante.

O ENEM tem a finalidade de avaliar se houve domínio das habilidades e competências especificamente esperadas no final da Educação Básica. Destaca-se que os resultados do ENEM têm sido usados como critério efetivo de processo seletivo de acesso a nível superior, em várias universidades no Brasil e no Exterior, bem como a programas de financiamento e apoio a estudantes do nível superior brasileiro.

Observa-se, a esse respeito, a predominância das avaliações sumativas externas – exames/provas padronizadas de estudantes – na Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica brasileira. Desta forma, o referencial teórico e a discussão articulados na presente tese terão, como enfoque fundamental, o debate centrado sobre as avaliações sumativas externas, considerando-se, como foco desta investigação, a realidade educacional brasileira e excluindo-se qualquer outra.

O propósito inicial de realizar uma investigação mais minuciosa sobre as práticas letivas e suas interfaces com a avaliação sumativa externa – e, em larga escala, produzida no Brasil – é visão fortemente influenciada por minha inclinação pessoal com a área da Avaliação Educacional, cujo processo desabrochou durante os estudos de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade em Avaliação Educacional, fase acadêmica realizada na Universidade de Évora. Aí, vislumbra-se a perspectiva de alargar fronteiras e conhecimentos nesta área de pesquisa, por desenvolver, em 2013, um estudo denominado “Concepções e Práticas em avaliação do processo ensino e aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual nas Classes Comuns dos Anos/Séries Iniciais, no Município de Macapá-AP”.

Um ano depois, em 2014, inicia-se o Programa de Doutorado em Ciências da Educação, e isso me levou a refletir sobre os possíveis domínios na educação. Considerei a importância de aprofundar os estudos na área de avaliação, no percurso de outros campos menos conhecidos dessa área, como, então, eram as avaliações externas brasileiras. Assim, o meu interesse de adentrar por esse terreno específico sucedeu pelos debates no Brasil acerca da implicação de avaliações sumativas externas na escola, o que pode repercutir diretamente na prática de ensino e de avaliação interna (de aprendizagens e sobre elas) nas escolas, bem como, em contexto mais amplo, acerca das políticas educativas nas redes e nos sistemas de ensino.

Desta forma, pretendeu-se esboçar o desenvolvimento de novas asserções sobre a temática que aqui foi eleita como principal neste estudo, para contribuir com o amplo debate que já existe sobre as práticas letivas e suas interconexões com as avaliações externas e, em

mais larga escala ainda, as realizadas no Brasil, bem como, também, entender de que maneira os resultados são usados e divulgados pelos gestores escolares, uma vez que toda a pesquisa dessa natureza deve ser “uma atividade de investigação capaz de oferecer e, portanto, produzir um conhecimento ‘novo’ a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe” (Luna, 1988, p. 71).

O presente estudo teve, como questão norteadora, o seguinte enfoque: Como são desenvolvidas as práticas de ensino e de avaliação por professores de 5.º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas do Estado do Amapá, e quais as relações destas com a avaliação externa?

Esta pergunta, de partida, foi imprescindível para que houvesse o direcionamento da investigação aqui apresentada – o que contribuiu, decisivamente, para a estruturação do referencial teórico que a sustenta, assim como da metodologia, a partir da qual se traçou a escolha tanto do paradigma da investigação quanto da abordagem, do *design* metodológico, e, conseqüentemente, das técnicas de coleta de dados, sua organização e interpretação, e geração do relatório final relacionado a este estudo.

Para clarificar, efetivar e ainda pormenorizar a questão norteadora, foram elaborados três objetivos para esta investigação:

- Descrever e interpretar as práticas de ensino e de avaliação pedagógica desenvolvidas pelos professores do estudo;
- Analisar os efeitos entre as práticas de ensino e de avaliação pedagógica, com a avaliação sumativa externa;
- Identificar as percepções dos gestores escolares sobre relações entre ensino, avaliação pedagógica e avaliação externa, bem como o uso dos resultados das avaliações externas pela gestão escolar.

Esta pesquisa foi realizada em escolas públicas de Educação Básica na região da Amazônia Legal, precisamente na cidade de Macapá, a capital do Estado do Amapá, um dos 27 estados que integram a República Federativa do Brasil.

A metodologia da investigação centrou-se no paradigma interpretativo, numa abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso coletivo (Stake, 2012), com coleta de dados mediante observações de aulas regulares, acrescida de análise documental, e entrevistas realizadas com professores e gestores nestes ambientes escolares.

O referencial teórico e a investigação apoiaram-se em três objetos fundamentais (o ensino, a avaliação pedagógica e a avaliação externa) e suas respectivas dimensões de análise, apresentadas no capítulo da metodologia.

A presente tese foi construída para responder à questão norteadora e aos objetivos, sendo constituída por seis capítulos, precedidos por esta introdução, é apresentado em duas partes: o enquadramento conceitual/normativo e o estudo empírico. A tese inicia por meio do enquadramento conceitual e legislativo, e é ordenado em três capítulos: 1) Avaliação, Ensino e Gestão Escolar; 2) Ensino e Avaliação Interna nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e 3) Avaliação Externa dos alunos do Ensino Fundamental: O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No **CAPÍTULO 1 – AVALIAÇÃO, ENSINO E GESTÃO ESCOLAR** – é realizada uma revisão teórica sobre os objetos da investigação. Inicia com uma discussão sobre avaliação sumativa externa e também um breve debate a respeito das práticas letivas na escola atual. Em seguida uma breve perspectiva histórica da construção do conceito de avaliação pedagógica, para adentrar na análise dos contributos da avaliação formativa, da avaliação sumativa e a importância do *feedback* no contexto da sala de aula. O capítulo finaliza com o debate sobre o papel do diretor da escola, conhecido no Brasil como gestor escolar, visto que esse profissional é parte integrante deste estudo.

Os dois capítulos subsequentes trazem uma análise da legislação educacional brasileira, tendo como enfoque os objetos da investigação (ensino, avaliação pedagógica e avaliação externa) no Brasil. Para tanto, o **CAPÍTULO 2 – ENSINO E AVALIAÇÃO INTERNA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** – traz uma análise dos principais normativos que versam a respeito do ensino e a avaliação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como a Lei n. 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional, análise enriquecida com diversos pareceres do Conselho Nacional de Educação. Em seguida, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é brevemente explanada. O referido capítulo também discute o corpo de leis educacionais em vigor no Estado do Amapá, como a Resolução n. 46/2015, que aprova o regimento interno e a sistemática de avaliação da rede estadual de ensino, e a Lei n. 1.907/2015, que aprovou o Plano Estadual de Educação do Amapá, para o decênio de 2015 a 2025.

Para concluir o aparato legal, o **CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO EXTERNA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)** – versa, especificamente, sobre as avaliações sumativas

externas realizadas no Brasil, sobretudo com o aporte das legislações sobre esta temática. O referido capítulo inicia com um debate sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do início dos anos 90, quando surgiu, até os dias atuais. Também são apresentadas as matrizes de referência, os tópicos, os descritores, as escalas de proficiência e os instrumentos (testes padronizados e questionários contextuais) do SAEB.

Terminada a fase de enquadramento conceitual e legislativo, adentrou-se, diretamente, na segunda parte, o estudo empírico, que está organizada em três capítulos: 4) Percursos Metodológicos da Investigação; 5) Análise da informação recolhida e apresentação das sínteses globais dos estudos de caso; 6) Conclusões e considerações finais.

O CAPÍTULO 4 – PERCURSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO – começa destacando sobre os pressupostos epistemológicos e a definição do estudo de caso coletivo. Logo depois, apresentam-se os objetos da investigação e suas respectivas dimensões de análise. Também são elencados e devidamente justificados os critérios que deram origem à escolha dos estudos de caso e dos profissionais que colaboraram com a pesquisa de campo. Ademais, detalha-se os protocolos e o plano de recolha de dados, assim como ocorreu tal processo em campo, como as técnicas de observação, entrevista e análise documental, e os procedimentos realizados para a sistematização, análise e interpretação de dados, apresentando-se, ainda, uma matriz de triangulação dos resultados elaborada para este fim.

As informações recolhidas em cada estudo de caso foram apresentadas, organizadas e interpretadas no **CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES RECOLHIDAS E APRESENTAÇÃO DAS SÍNTESES GLOBAIS DOS ESTUDOS DE CASO** – que inicia com a apresentação do contexto (geográfico e educacional) dos casos. Em seguida, apresenta-se uma Síntese Global de cada Estudo de Caso, fundada na análise cruzada (triangulação) dos dados coletados.

O CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS – traz uma análise transversal entre as dimensões dos objetos de investigação, dos estudos de caso, síntese esta que pretende englobar as principais divergências e as convergências encontradas nos estudos, assim como as possíveis respostas à questão norteadora e aos objetivos da investigação, concluindo-se o estudo, com as principais asserções.

Finalmente, listam-se os referenciais bibliográficos e normativos que deram suporte a esta investigação, bem como os anexos e os apêndices relacionados a ela.

CAPÍTULO 1
AVALIAÇÃO, ENSINO E
GESTÃO ESCOLAR

CAPÍTULO 1. AVALIAÇÃO, ENSINO E GESTÃO ESCOLAR

Este primeiro capítulo pretende realizar uma revisão teórica sobre os objetos da investigação, nomeadamente sobre o ensino e a avaliação interna e externa na escolarização básica, apoiando-se na literatura nacional e internacional. Além das práticas letivas, também discorre sobre a gestão escolar.

O capítulo inicia com uma discussão sobre a avaliação externa e em larga escala, suas finalidades, relevância para o aprimoramento de políticas educacionais nos países, e os diversos usos de seus resultados pelos sistemas de ensino. Considerando que a investigação ocorreu no Brasil, também é realizada uma explanação sobre a avaliação sumativa na Educação Básica. Tendo em conta a natureza do estudo, a ênfase do referencial será nas avaliações sumativas externas, isto é, provas e/ou exames padronizados concebidos pela administração central da educação.

Em seguida, inicia-se uma breve explanação sobre a educação e o papel da escola no contexto atual, direcionada às práticas pedagógicas, partindo de uma concepção que considera o aprender, o ensinar e o avaliar de forma integrada. Ainda sobre esse objeto, é dada ênfase à área de avaliação pedagógica, onde se discutem as abordagens de avaliação, buscando-se entender o desenvolvimento teórico nesse campo até os dias atuais. Posteriormente, é realizado um apanhado teórico sobre os conceitos de avaliação formativa e sumativa (interna), sendo que o *feedback* também compõe esse referencial, com vista na sua relevância no âmbito educativo.

Por fim, a terceira parte do capítulo tem como foco discutir sobre o papel do gestor escolar, considerando que esse profissional integrou o estudo, além dos professores. Para tanto, busca-se sublinhar as atribuições do gestor da instituição e os aspectos necessários para a efetivação de uma gestão democrática da educação, como o envolvimento da comunidade escolar. Destaca-se a necessidade de focar-se no papel a ser desenvolvido pelo gestor, tendo em conta que um dos objetivos da investigação foi identificar suas percepções sobre as relações entre ensino e avaliação interna com as avaliações sumativas externas, bem como o uso dos resultados destas por este profissional. Partindo-se da consideração que as atribuições do gestor escolar são desenvolvidas de maneira diferenciada nos países em que elas são aplicadas, há-de observar-se um certo direcionamento ao contexto brasileiro.

1.1 Avaliação Sumativa Externa: Implicações para redes de ensino e escolas

Em âmbito mundial, as políticas de avaliação externa na educação ganharam ainda mais força no século XX e início do século XXI, onde passaram a adquirir um papel de destaque,

com várias implicações, seja nas políticas públicas ou nas práticas letivas em sala de aula, portanto, com efeitos em todo o sistema educativo.

Avaliação externa é aqui percebida como toda avaliação com organização, elaboração de instrumentos, análise de dados e correção realizados fora do ambiente da escola, envolvendo vários objetos e domínios, isto é, a avaliação da instituição, dos profissionais, do desempenho dos estudantes e outros. As avaliações externas podem ocorrer de maneira amostral ou censitária, e realizadas em diversos níveis: local, regional, nacional ou internacional. Quando realizadas de modo amplo, que contemple uma quantidade elevada de participantes, são intituladas de avaliação em larga escala que abarca “todo um sistema de ensino ou mesmo alunos pertencentes a vários sistemas de ensino” (Perboni, 2016, p. 18).

As avaliações externas apresentam inúmeros propósitos seja de certificação, de seleção, de controle governamental, de monitorização – associada à prestação de contas e publicação de *rankings* das escolas – e de motivação dos estudantes, sendo que a maioria destas funções se relacionam aos aspectos sumativos da avaliação (Fernandes, 2008a). Sobre as avaliações sumativas externas, Souza (2012) sublinha que corresponde ao

conjunto de provas de aferição externa de larga escala, provas essas padronizadas, desenvolvidas e aplicadas por entidades de nível central da administração educativa (externa às escolas) que obedecem a procedimentos comuns de aplicação e classificação (sendo esta realizada em contexto de total anonimato) e que têm implicações na progressão dos alunos, na certificação e/ou na sua seleção para acesso a outros níveis de ensino. (Sousa, 2012, p. 42)

A respeito do uso dos resultados destas avaliações, Ferreira (2015) acrescenta que os resultados dos estudantes nos testes externos têm sido usados para avaliar e monitorar a qualidade educacional, por parte do Estado, por meio de padrões de referência, com metas a serem cumpridas, processo que foi-se desenvolvendo nas últimas décadas, tendo em conta que a avaliação sumativa externa passou a fazer parte das políticas da escola pública, com estratégias muito aproximadas às utilizadas em instituições privadas, com a incorporação da *accountability*, surgida em 1970, nos Estados Unidos, que inclui a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização (Afonso, 2012), decorrente de exames nacionais, divulgação dos *rankings*, dentre outros. Frise-se que ela nem sempre traz implicações negativas ao processo, o que depende muito do contexto em que se consolida (Afonso, 2012).

A interligação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização, como estratégia de gestão, traz muitos efeitos para o sistema educativo, redes de ensino e escolas, pois “consiste em mensurar e codificar padrões de resultados e prever determinadas consequências quando se

atingem ou não esses resultados” (Afonso, 2011, p. 88), pois, de acordo com alguns autores, esse processo surgiu para evitar que fossem desperdiçados os recursos financeiros designados a programas educacionais (Vianna, 1995).

A *accountabilty* se fortaleceu na educação, e tem se caracterizado pela definição de metas a serem alcançados por escolas e redes de ensino, pelas políticas de premiação e bonificação, e a responsabilização dos atores educacionais, em função dos resultados das avaliações sumativas externas, que, neste caso, devem ser satisfatórios. Esses resultados comumente estão vinculados à qualidade da educação, pois “na atualidade, talvez a principal finalidade dos testes e exames externos seja precisamente a *accountabilty*” (Stobart, 2010, p. 38).

No que concerne à **prestação de contas**, observa-se a importância desta na educação. Ela não deve resumir-se a resultado de avaliações sumativas externas, porém, por meio da elucidação do trabalho desenvolvido na escola, sabe-se que isso pode envolver procedimentos de avaliação institucional ou autoavaliação (Afonso, 2011).

A prestação de contas pode resultar em responsabilização – profissional, institucional ou governamental – para fomentar a busca pela melhoria do serviço educativo, por parte dos atores educacionais ou dos governos. A responsabilização, como consequência, partindo de uma avaliação criteriosa sustentada em aspectos técnicos e metodológicos antecipadamente definidos e disponíveis aos avaliados (Afonso, 2011).

Sobre a **responsabilização** na educação, Willis (1992), citada por Afonso (2005), descreve um cenário com três modelos de responsabilização: o modelo de responsabilização profissional, o modelo gestor-burocrático de responsabilização e o modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado (Afonso, 2005).

No primeiro modelo, o interesse centra-se na educação como um bem público, sendo o professor um ator de fundamental importância na promoção de uma educação de qualidade. No segundo modelo, leva-se em conta a publicação de resultados escolares, cujo controle é mais interno, com uma responsabilização da gestão da instituição, onde a “prestação de contas é essencialmente interna ao sistema educativo” (Afonso, 2011, p. 91). O terceiro modelo é caracterizado pela divulgação dos resultados escolares, que é característica imprescindível dessa abordagem, totalmente voltada à lógica do mercado, com um controle mais externo, frequentemente com a definição de *rankings* das instituições.

Vários países passaram a incluir a prestação de contas e a responsabilização na sua política educativa, visto que muitos sistemas de avaliação externa iniciaram esse processo com

o objetivo de realizar um diagnóstico da educação, para produzir dados baseados em evidências e políticas educacionais, como no Brasil. Desta forma, houve uma mudança na gestão e no controle dos sistemas de ensino, visto que se transformam as concepções que orientam sua estruturação (Perboni, 2016, p. 20), onde a educação passou a estar mais regulada, pois no quando o Estado se fortaleceu, a *accountability* passou a servir como “instrumento de controle centralizado dos sistemas educativos” (Afonso, 2011, p. 88), num novo modelo de gestão pública, com forte ênfase nas avaliações sumativas externas, como grifa Ferreira (2015):

Desde a década de 80 do século XX, a avaliação dos alunos tem servido de forma de legitimação de uma ideologia política de responsabilização e de prestação de contas das escolas, dos professores e dos próprios alunos pela qualidade da educação escolar e, conseqüentemente, pelo sucesso educativo. (Ferreira, 2015, p. 156)

Deste modo, é possível observar que nos dias atuais existe uma relação direta entre as avaliações sumativas externas e a qualidade na educação, cujos os resultados constituem “para o Estado e para a sociedade em geral, o principal indicador da qualidade educativa e do trabalho desenvolvido por professores e alunos nas escolas” (Ferreira, 2015, p. 159).

No cenário educacional brasileiro, as primeiras edições do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) resultaram em fornecer um panorama da educação, pois no início da década de 90, estes resultados fomentaram a elaboração de políticas públicas para a oferta de educação de qualidade, para: a **universalização** do acesso à educação básica; a **permanência** dos estudantes nas escolas, por meio de um percurso de sucesso com aprendizagens significativas; e o **sucesso escolar**, que se consolida quando os estudantes conseguem aprender as habilidades e competências esperadas para a educação básica. Isto em um contexto educativo bastante preocupante, pois as taxas de analfabetismo e de crianças e adolescentes sem frequentar a escola eram altas, naquele período.

Entretanto, o SAEB passou por profundas transformações em sua estrutura e finalidades, no decorrer das décadas, principalmente a partir dos anos 2000, em que passou a caminhar para a *accountability*. Um grande marco ocorreu no ano de 2005, no qual houve a incorporação da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – conhecida como Prova Brasil – ao SAEB que, a partir daquele momento, passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB), com as características originais do SAEB (amostral), e a ANRESC/Prova Brasil, de caráter censitário. Por meio da Prova Brasil começaram a ser proporcionados resultados por redes de ensino e escolas, pois, até aquele momento, os

resultados eram organizados apenas para as Unidades da Federação e Municípios, mediante avaliação sumativa externa de caráter amostral.

Em 2006, um ano depois da realização da 1.^a edição da ANRESC, foi concretizado o estudo intitulado de “Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantam o direito de aprender”, coordenado por uma rede formada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e contemplou 37 redes municipais participantes da Prova Brasil, que pretendia identificar os fatores que contribuíram para desempenho de excel das escolas, dessas redes de ensino (UNICEF/MEC, 2008).

Além dessa investigação, ainda em 2006, o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) realizaram e divulgaram o estudo “Aprova Brasil, o direito de aprender, boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil” (MEC, 2006), que contemplou 33 escolas que participaram dessa avaliação em 2005, selecionadas pelo INEP e pela UNICEF, tendo como parâmetro o desempenho dos estudantes nos testes externos e perfil socioeconômico com base nos dados dos questionários socioeconômicos. A investigação referida teve “o objetivo de identificar aspectos relacionados à gestão, à organização e ao funcionamento de escolas que possam ter contribuído para a melhor aprendizagem dos alunos em 33 escolas participantes da Prova Brasil” (MEC, 2006).

O relatório do estudo serviu de base para o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação de 2007, que teve a pretensão de impulsionar a qualidade e a equidade da educação básica brasileira, que resultou na institucionalização do Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Deste modo, em 2007 foi criado o IDEB, cujo cálculo nele existente leva em consideração a combinação entre as taxas de aprovação de cada escola com as médias de proficiência dos alunos nas avaliações sumativas externas do SAEB, visto que “o objetivo do Ideb é monitorar a regularidade da trajetória e o aprendizado dos alunos, fornecendo resultados, principalmente, para escolas e redes” (Neto, Junqueira, & Oliveira, 2016, p. 16).

No contexto, o IDEB passou a assumir um papel muito importante para o planejamento de políticas de melhoria da educação ofertada no país. Além de indicador estatístico, começou a nortear a política pública para a promoção da qualidade e equidade na educação, melhoria de

escolas e redes de ensino, que apresentaram resultados aquém do desejado, a partir da identificação das grandes disparidades educacionais, nas mais diversas regiões brasileiras.

Em 2008, o Banco Mundial e o MEC realizaram um estudo que pretendeu identificar boas práticas de gestão escolar que impulsionaram bons desempenhos de estudantes, em algumas redes municipais, através do estudo “Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino” (MEC/INEP, 2008).

Desta forma, a Prova Brasil foi um marco no contexto educacional brasileiro, conforme destaca o INEP:

A Prova Brasil produz informações a respeito da qualidade do ensino público nos municípios e em cada unidade escolar. Essa avaliação fornece aos gestores públicos, à comunidade escolar e à sociedade detalhes a respeito da qualidade da educação oferecida pelas redes de ensino e complementa, assim, as informações produzidas pelo Saeb até então. (Brasil, 2011a, p. 6)

Em 2012, os dados quantitativos da Prova Brasil serviram de suporte para outro estudo “Excelência com qualidade: um estudo quantitativo com base nos dados da Prova Brasil”, realizado pela Fundação Lemann e o Banco Itaú BBA (2012), e objetivou caracterizar os fatores escolares presentes em 215 escolas que atravessavam circunstâncias desafiadoras, mas que alcançaram avanços significativos nos indicadores de aprendizado entre 2007 e 2011.

Deste modo, depois do surgimento da Prova Brasil e do IDEB foram elaboradas metas bienais a serem alcançadas pelas escolas, redes de ensino, Estados, Municípios e Unidades Federativas, até o ano de 2021, evidenciando-se desse modo um maior controle por parte do Estado quanto aos objetivos definidos para o sistema educativo, portanto, “pode-se dizer que o governo federal adotou uma política branda de *school accountability*” (Andrade, 2008, p. 446), a partir da Prova Brasil e da institucionalização do IDEB.

Sobre essa temática, Bonamino e Sousa (2012) identificaram três diferentes gerações de avaliações externas e em larga escala, com base na análise dos objetivos e uso dos resultados do SAEB, e seus efeitos para as escolas públicas. De acordo com essas autoras, na 1.^a geração, “as avaliações acompanham a qualidade da educação e seus resultados são divulgados na internet para consulta pública, ou através da mídia, mas não são devolvidas às escolas” (Bonamino, 2013, p. 44), não ocorrendo, portanto, implicações diretas sobre as instituições escolares, e os resultados são usados como diagnóstico pela gestão educacional. Mas, a partir da 2.^a geração começa a ocorrer uma política de responsabilização mais objetiva, mediante a divulgação dos resultados e dos índices educacionais da escola para a coletividade, para a

sociedade interessada, entretanto, com pouca ou nenhuma consequência sobre os envolvidos no âmbito propriamente escolar. Já na 3.^a geração, as autoras “referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas” (Bonamino & Sousa, 2012, p. 375), isto é, avaliações como tomada de decisões com efeitos diretos nos avaliados.

Neste contexto, passaram a surgir inúmeras críticas ao SAEB e ao IDEB, uma vez que “a perspectiva diagnóstica, o olhar para conjunturas regionais, perderam espaço para os *rankings* gerais e as pressões por resultados nas variáveis medidas” (Gatti, 2013, p. 60). De igual modo, observa-se que a qualidade educacional passou a estar vinculada com a elevação do IDEB, que para muitos autores, acaba por desconsiderar outros aspectos igualmente importantes na escolarização básica dos estudantes (Perboni, 2016). Esse processo resultou em condutas muito direcionadas para a comparação e competição entre as instituições e, até para a premiação de escolas em função dos resultados (Bonamino & Sousa, 2012).

Outra crítica recai na situação de as avaliações sumativas externas acabarem não abrangendo todos os componentes curriculares, centrando-se principalmente em alguns, como a Língua Portuguesa e Matemática. Portanto, o currículo escolar acaba sendo fortemente influenciado pelas políticas e pelas práticas de avaliação (Lima, 2011), o que pode condicionar as práticas letivas, pois quando as práticas se centram demais na preparação dos alunos para os testes sumativos externos, inevitavelmente isso reduz o currículo a essas áreas de conhecimento.

Portanto, é necessário considerar as inúmeras habilidades desenvolvidas em outros componentes curriculares, que são de igual importância na formação integral do estudante (Neto, Junqueira, & Oliveira, 2016). Fernandes (2019a) comunga dessa ideia, principalmente ao constatar que “há um afunilamento, há menos preocupação com áreas, domínios ou conteúdos que não saem nos exames” (Fernandes, 2019a, p. 5). Esse autor também defende que os estudantes devem ter uma formação de qualidade nas mais diversas áreas de conhecimento, e não exclusivamente nas consideradas “mais importantes” dentro do cenário do currículo que fora previamente adotado.

Para que os estudantes consigam realizar sua leitura do mundo, assim como tenham uma formação integral, é importante que apresentem habilidades em todas as áreas curriculares, e não apenas em matemática e leitura (Neto, Junqueira, & Oliveira, 2016). É importante ressaltar que desde 2001 até a edição de 2017, o SAEB avaliou apenas itens desses dois componentes curriculares, com apenas algumas edições de avaliações de caráter experimental em outras áreas de conhecimento, o que não teve implicação no cálculo do IDEB.

Apesar das críticas, entende-se que os dados do SAEB são “instrumentos importantes para o aprimoramento do processo educacional” (Neto, Junqueira, & Oliveira, 2016, p. 26), e para a “promoção de políticas de melhoria da educação” (Sawiki & Pagliarin, 2018, p. 29), podendo contribuir para acompanhar a evolução do aprendizado dos estudantes, por escolas e redes, e, sobretudo, para identificar os fatores que interferem na qualidade e equidade da educação. Deste modo, podem ser fomentadas políticas educacionais para a superação das dificuldades enfrentadas pelas escolas e redes de ensino, para que elas contribuam com a melhoria dos serviços educativos, de maneira mais abrangente.

Além de testes padronizados, um outro instrumento do SAEB são os questionários contextuais, aplicados no dia da avaliação aos alunos, professores e gestores (das escolas e redes de ensino), para levantar dados dos contextos (escolar, familiar e outros) das aprendizagens dos estudantes. As informações presentes nos questionários geram outros indicadores, como o indicador de nível socioeconômico das escolas e indicador de adequação de formação docente. Apesar desses indicadores estarem disponíveis junto com os resultados das avaliações externas, eles não influenciaram no cálculo do IDEB das escolas, onde “a tendência das avaliações nacionais, como o Saeb, enfatiza excessivamente as medidas cognitivas em detrimento das medidas sociais, escolares e pedagógicas” (Bonamino, 2016, p. 113).

Sobre essa temática, a literatura tem apontado a importância do uso de modelos multidimensionais de avaliação em larga escala, que contemple vários outros domínios, como a autoavaliação institucional interna, portanto, além dos resultados acadêmicos (Dalben & Almeida, 2015), pois “faz-se necessário repor o conceito de avaliação como relação entre fatores (Franco, 2004) e não como aferição de apenas um único fator, geralmente com o desempenho do aluno” (Minhoto, 2013, p. 141).

Esse debate é de suma importância, pois várias questões podem influenciar no processo de aprendizagem dos estudantes, e nos resultados das avaliações sumativas externas, como a origem social, a escolaridade da família, o contexto cultural, os fatores socioeconômicos, a estrutura social e a própria organização do sistema educativo, da escola e da sala de aula (Soares & Andrade, 2006), sendo que tais avaliações externas não conseguem analisar todo o contexto escolar.

Nessa análise, observa-se que algumas escolas conseguem oferecer maior qualidade de aprendizagens, com melhor infraestrutura e condições materiais apropriadas, livros didáticos disponíveis a todos alunos, recursos pedagógicos e tecnológicos diversos, professores com formação adequada, relação aproximada entre a escola, as famílias e a comunidade escolar,

dentre outros. Portanto, o sucesso escolar é condicionado por fatores externos e internos à escola, ou seja, por um conjunto de variáveis que influenciam e explicam os resultados da escola (Favinha, Silvestre, & Magro-C, 2011), não somente relacionado ao desempenho estudantil.

É de suma importância, levando-se tudo isso em conta, analisar as condições ofertadas pelo Estado e pela sociedade, para que se garanta o direito constitucional à educação a todos, para que esta seja de qualidade e com equidade, pois esse fator não pode recair apenas no trabalho desenvolvido pela escola e por seus atores. Daí a importância de se analisar e problematizar os resultados das avaliações sumativas externas, refletindo “até que ponto os mesmos podem abarcar a complexidade que envolve o processo de escolarização” (Perboni, 2016, p. 114) e de que maneira as políticas públicas educacionais estão sendo desenvolvidas para a garantia da qualidade educacional.

1.2 Práticas Letivas na Escola Atual

As transformações ocorridas no mundo contemporâneo resultaram em mudanças significativas nos âmbitos sociais, científico, tecnológico, econômico, político, nas artes e outros. De um lado, existe o progresso das ciências e das tecnologias, as quais melhoram consideravelmente a qualidade de vida da população. Por outro lado, a desigualdade social torna-se mais evidente em certos recantos do Brasil.

Todas essas modificações repercutem na educação, e a escola, como instituição e organização social, está integrada nesta nova realidade, e passa, portanto, a ter o seu papel redimensionado, o qual deve promover a democratização do ensino nos mais diversos níveis, e a garantia da equidade e da qualidade, dentre tantas outras questões emergentes.

Atualmente, a função da escola extrapola a transmissão de saberes científicos e técnicos, e passa a ser um “lugar de análises críticas e produção da informação” (Libâneo, 2010, p. 28), contribuindo diretamente no fortalecimento de uma sociedade politicamente democrática, buscando estratégias para equalizar as oportunidades e não como “um instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas ao pensamento dominante” (Perrenoud, 2008, p.13).

Por esse ponto de vista, existe uma preocupação dos Estados democráticos desenvolvidos com a “promoção de condições pedagógicas que permitam uma igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativo dos alunos” (Ferreira, 2010, p. 9) Desta maneira, a escola deve garantir uma formação integral dos estudantes, com suporte em uma escolarização de qualidade, com a garantia das aprendizagens essenciais, preparando-os para

o exercício de sua cidadania de maneira crítica, qualificação profissional, progressão aos níveis mais elevados de escolarização e participação na vida em sociedade. Para tanto, no âmbito da escola devem ser promovidas estratégias para que aconteça esse desenvolvimento pleno do indivíduo, de forma harmoniosa.

Libâneo (2010) defende que a escola deve viabilizar uma “formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã” (Libâneo, 2010, p. 28). Este autor também afirma que o processo de formação deve abranger a totalidade do ser humano – nas dimensões física, afetiva, cognitiva – o que condiz com uma teoria crítica da educação, que não atende apenas à dimensão econômica do mundo globalizado, pois possibilita os conhecimentos imprescindíveis para a sociedade atual. A reinvenção da escola assenta na formação integral de todos os estudantes, para que os mesmos contribuam com a “construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais democrática” (Fernandes, 2011, p. 82).

Diante de tais questões, é necessário que as metodologias desenvolvidas na escola sejam organizadas diante desse novo contexto. Desse modo, as práticas pedagógicas são imprescindíveis para que todo esse processo se desenvolva do melhor modo, com base em uma relação democrática e recíproca entre professores e estudantes, onde o aprendizado é entendido como algo ativo, partindo-se de uma perspectiva construtivista, a partir da qual o presente texto busca apoiar-se e direcionar-se.

Portanto, é necessário partir do paradigma da transmissão para o paradigma da comunicação, na direção de que as práticas pedagógicas acompanhem tais mudanças decisivamente. Fernandes (2011) destaca que no paradigma da transmissão, o professor assume uma função burocrática, de direcionar o currículo a ser seguido pelo aluno. Esse autor defende um “paradigma da interação social, da comunicação e da atividade individual e coletiva” (Fernandes, 2011, p. 137).

Fernandes (2008) destaca que, com o desenvolvimento das teorias da aprendizagem, do currículo, da avaliação, bem como da democratização dos sistemas educativos, ocorreram efeitos diretos na forma como se entende o ensino, a aprendizagem e a avaliação em sala de aula, e isso buscou romper com práticas descontextualizadas, em que esses processos eram admitidos como coisas dissociadas entre si.

Deste modo, a concepção que os professores e a escola têm sobre o currículo produz efeitos diretos nas práticas pedagógicas, uma vez que o currículo pode ser visto como uma mera reprodução, ou algo em construção. Atualmente, espera-se um currículo que permita que o aluno consiga colocar em prática o que aprendeu, com autonomia e criatividade, um currículo

vivo, isto é “ o Currículo é também um processo para aprender a viver, a estar com os outros, a apreciar a vida e a sociedade nas suas múltiplas dimensões (e.g., sociais, tecnológicas, científicas, culturais, políticas)” (Fernandes, 2020, p. 74).

Sob esse enfoque, Fernandes (2008a) cita alguns princípios listados por Shepard (2001), que atendem a essa nova conjuntura educativa:

- Todos os alunos podem aprender;
- Os conteúdos devem desafiar os alunos a estar orientados para a resolução de problemas e para os processos complexos de pensamento;
- Independentemente da diversidade de alunos, a igualdade de oportunidades deve estar ao real alcance de todos;
- Todos os alunos são socializados nos *discursos* e nas práticas das chamadas disciplinas académicas;
- Os alunos adoptam hábitos de reflexão e atitudes favoráveis ao seu desenvolvimento das aprendizagens;
- Os alunos exercem práticas democráticas numa comunidade responsável e empenhada (Fernandes, 2008a, p. 29).

Assim, passa a existir uma perspetiva de interação constante e ativa em sala de aula, com aulas mais participativas, onde o professor busca promover aprendizagens mais significativas e mais profundas por parte do aluno, uma vez que “o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação” (Gadotti, 2000, p. 9). Portanto, para que o aluno consiga construir novos conhecimentos, ele precisa ter um acompanhamento e intervenções pedagógicas, em um ambiente que favoreça tais situações, partindo-se do perspectiva de que o conhecimento está em constante construção, e não entendido como algo acabado.

Por esse ponto de vista, Hoffmann (2017) enfatiza que “para promover aprendizagens significativas, se deve partir das concepções espontâneas dos alunos, para que os conhecimentos novos estejam relacionados às estruturas cognitivas que o aluno já possui” (Hoffmann, 2017, p. 96). A autora ainda sublinha que a intervenção docente deve ser para desafiar o aluno, e não no sentido coercitivo ou retificador, ao dar a resposta correta (Hoffmann, 2018).

Desta forma, nas práticas letivas, o estudante não fica inerte, pois também tem um papel de fundamental importância, que é de gerir suas aprendizagens, por meio da interação e dos contributos dos professores e colegas, bem como participar ativamente de todo o processo educativo, visto que “a participação conduz à autonomia progressiva do aluno, bem como à responsabilização pela sua aprendizagem” (Machado, 2021c, p. 4).

Demo (2015a) defende a expressão ‘aprendizagem reconstruída’ e a define como “aquela marcada pela relação de sujeitos e que tem como fulcro principal o desafio de aprender, mais do que ensinar, com a presença do professor na condição de orientador” (Demo, 2015a, p. 13). O referido autor ressalta que o professor é imprescindível nesse processo, e defende que as relações ocorram em um ambiente interacionista, sem o qual não é possível estimular uma aprendizagem autêntica (Demo, 2015b).

Deste modo, para que tudo ocorra da melhor forma é indispensável a diversificação de tarefas, pois “uma tarefa que se propõe numa dada aula deverá permitir que, através dela, os alunos aprendam, os professores ensinem e que ambos avaliem o trabalho realizado” (Fernandes, 2021, p. 7). Deste modo, as tarefas são muito importantes no desenvolvimento do currículo, para integrar o ensino, a aprendizagem e avaliação, e para coletar informações sobre as aprendizagens dos estudantes. Entretanto, a escolha de tarefas é uma ação exigente que diferencia o ensino, para que o mesmo contribua com a promoção de uma aprendizagem significativa (Fernandes, 2011).

Destaca-se que a tarefa é o que se propõe aos alunos – as propostas de trabalho, e atividades é tudo aquilo que o estudante realiza a partir da tarefa. Ponte (2014) ressalta inúmeros propósitos para as tarefas:

Existem tarefas cuja principal finalidade é apoiar a aprendizagem, outras que servem para verificar o que aluno aprendeu (tarefas para avaliação), outras, ainda, que servem para compreender de modo aprofundado as capacidades, processos de pensamento e dificuldades dos alunos (tarefas para investigação). (Ponte, 2014, p. 14)

Na sala de aula, as tarefas (resolução de problemas, trabalhos em grupos, pesquisas, problemas, etc.) apresentam diferentes funções, a partir das quais o professor pode fornecer um *feedback* de maneira sistemática. Assim, para proporcionar um *feedback* de qualidade, é importante a recolha de informações pelo professor, fazendo uso do mais variado tipo de tarefas, conforme refere o autor a seguir:

As tarefas são meios indispensáveis para recolher informação acerca das aprendizagens dos alunos e, neste sentido, elas devem ser diversificadas quer quando se pretende dar uma utilização estritamente formativa às informações obtidas, que é a situação mais frequente e que deve prevalecer, quer quando se pretende dar uma utilização sumativa com fins classificatórios que é uma situação pontual e que deverá ocorrer em momentos previamente definidos. (Fernandes, 2020, p. 78)

Conforme referido, o aluno deve ser um sujeito ativo nas aprendizagens e envolvido com as tarefas, que devem ser diversificadas – bem como as estratégias de avaliação e os métodos – para que assim se estimule um grau cognitivo elevado, que resulte em experiências de aprendizagem, portanto, na consolidação de novos saberes.

Os saberes prévios que o aluno traz consigo para a sala de aula devem ser considerados, bem como suas necessidades e interesses, pois é a partir daí que ele pode construir novos conhecimentos em relação ao que está sendo trabalhado. Por esse ponto de vista, Hoffmann (2017) defende a articulação entre diferentes tipos de tarefas, em grupos e individuais, portanto, uma diversidade de dinâmica nos trabalhos em sala de aula. Esta autora também reforça que “o processo de aprendizagem nunca chega ao fim, o aluno está sempre avançando, evoluindo, construindo novas ideias a respeito de tudo o que vivencia no ambiente escolar e fora dele” (Hoffmann, 2017, p. 52).

Neste caso, é importante que o estudante seja envolvido e sempre incentivado a participar de sua formação, onde a avaliação contribui diretamente para que o aluno seja um ator em suas aprendizagens. Alves e Machado (2011) também sublinham que a avaliação é submetida a uma lógica de emancipação do estudante, e esse processo se desenvolve através da autonomia, da autorreflexão e da autoavaliação, com vistas a uma aprendizagem significativa. Os autores atribuem ao professor a importante função de direcionar os processos metacognitivos dos estudantes, bem como o intelectual responsável por uma formação crítica deles (Alves & Machado, 2011).

Perrenoud (2000) diz que a principal competência docente na atualidade é orquestrar – no sentido de criar, organizar e dirigir – situações de aprendizagens, a partir de uma pedagogia construtivista, que considere a heterogeneidade que se faz presente em sala de aula, bem como ajuda a regular os processos e a trajetória de formação do estudante.

É importante considerar que as aprendizagens devem ser garantidas a todos, o que inclui, sempre que necessário, mudanças no planejamento, na gestão da sala de aula e do tempo pedagógico, nas estratégias, recursos e materiais didáticos, para que o professor, ao garantir o envolvimento de todos nas tarefas, possa estar atento aos alunos que apresentam dificuldades no aprendizado, para que estes possam ser assistidos no decorrer do processo, garantindo-se assim, a equidade nas aprendizagens em sala de aula.

Mas para que a sala de aula seja orquestrada para atender todos os pressupostos apresentados nos parágrafos acima, é importante a formação inicial e continuada do professor, que contribui diretamente com seu aprimoramento profissional, e, portanto, das práticas letivas

desenvolvidas em sala de aula, visto que “o aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (Nóvoa, 2002, p. 23).

Para Libâneo (1994), a formação profissional do professor deve contemplar duas dimensões: a formação teórico-científica – formação acadêmica e pedagógica – e a formação técnico-prática – com a preparação para a docência (Libâneo, 1994), portanto, um processo cíclico entre teoria e prática, que contribui ricamente para o fazer pedagógico diário.

Deste modo, as práticas letivas devem considerar as necessidades e interesses dos estudantes, seus contextos sociais, ano de escolarização, etc. Para tanto, precisa ser planejada, para que, ao atuar como mediador, o professor consiga abranger todos os alunos, estimulando e garantindo o envolvimento, a motivação e principalmente o desenvolvimento destes.

1.2.1 Abordagens em avaliação pedagógica: uma breve perspectiva histórica.

A avaliação pedagógica foi construída historicamente e sofreu a influência de diversas ciências, como a sociologia, a antropologia, a psicologia e outras, que acabaram por impulsionar também o desenvolvimento teórico nesta área, em diferentes períodos, o que, por sua vez, tiveram efeitos nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Guba e Lincoln (1989) identificam, ao procederem a uma análise histórica do conceito, quatro gerações de avaliação: 1.^a geração: geração da medida; 2.^a geração: geração da descrição; 3.^a geração: geração da formulação de juízos ou julgamentos; e 4.^a geração: avaliação como negociação e construção.

Na **primeira geração**, medida e avaliação eram sinônimos. Pode-se dizer que os modelos de avaliação nessa época tiveram grande influência norte-americana. Nas primeiras três décadas do século XX, Robert Thorndike, importante estudioso da área de avaliação, contribuiu com a evolução da área, ao desenvolver contributos teóricos sobre a possibilidade de mensurar as capacidades, aptidões e comportamentos dos seres humanos, com apoio em técnicas qualitativas de medição, em especial, os testes padronizados que resultam, por exemplo, de escalas de classificação entre as pessoas, com o uso disso na educação e na psicologia inclusive. Portanto, existiu uma atribuição exclusiva de “a mensuração como concepção de avaliação” (Silva & Gomes, 2018), até por volta dos anos 1930.

É nesse período que a avaliação passou ser relacionada com a medida/medição, como se fossem sinônimos, o que foi reforçado também através da psicometria, vertente da psicologia, que já se fazia presente na época. Essa relação entre avaliação e medição foi impulsionada

mediante uma supervalorização dos testes, que tinham o intuito de medir, quantificar e classificar as aprendizagens dos indivíduos, inclusive usados com fins de classificação e seleção de estudantes ao ensino superior, como na Universidade de Columbia, no final do século XIX (Sobrinho, 2003).

Na escola básica, a avaliação se desenvolvia graças a provas e testes padronizados, um processo à parte do ensinar e do aprender, onde “pode-se dizer que a avaliação foi construída essencialmente como mensuração, fundada numa visão positivista de ciência e do mundo, como instrumentação eminentemente técnica, consistindo de testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem de objetos referidos como tais ou aproximados” (Silva & Gomes, 2018, p. 355). Ainda de acordo com os autores, nesse período a avaliação era descontextualizada e tinha como funções selecionar, classificar e certificar os conhecimentos, a partir de normas ou padrões.

A concepção de avaliação como medida se enquadra em um paradigma de ensino tradicional, realizada principalmente mediante provas padronizadas. Nesse contexto, a avaliação era exclusivamente realizada pelo professor, sem a participação do aluno nas dinâmicas de avaliação (Ferreira, 2010). Fernandes (2008a) pontua as características dessa geração:

- Classificar, selecionar e certificar são as funções da avaliação por excelência;
- Os conhecimentos são o único objeto de avaliação;
- Os alunos não participam no processo de avaliação;
- A avaliação é, em geral, descontextualizada;
- Se privilegia a quantificação de resultados em busca de objetividade, procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador);
- A avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de grupos de alunos. (Fernandes, 2008a, p. 57)

Neste contexto, a literatura influenciou para que a psicometria ganhasse força na educação, graças a medidas educacionais. É oportuno destacar, também, que, até os dias atuais, as avaliações formativas e sumativas, que serão debatidas mais à frente, ainda se apoiam em conceitos da psicometria, como a fiabilidade e a validade (Fernandes, 2008a).

A partir dos contributos de Ralph Tyler, no início da década de 40, a avaliação educacional ganhou *status* de atividade científica. Tyler, além de criar o termo “Avaliação Educacional”, apresentou a concepção de avaliação por objetivos, considerada a **segunda geração** (avaliação como descrição). O modelo de Tyler concebia a educação como mudanças de padrões de comportamento dos sujeitos, onde o currículo especificaria os objetivos

almejados, e a avaliação serviria para verificar se eles foram alcançados (Vianna, 1995). As características da geração anterior também continuaram nesse período, que se caracteriza por uma avaliação embasada em uma pedagogia positivista, voltada ao contexto da época, para verificar se a escola estava de fato cumprindo suas atribuições como instituição.

Os estudos de Tyler tiveram e têm bastante impacto no campo teórico e nas práticas da avaliação até os dias atuais. Além dos objetivos educacionais, esse autor também levantou a necessidade de outros procedimentos de recolha de informações – fichas de registros de comportamento, questionários, escalas de atitudes, inventários e outras – além dos testes, para averiguar as circunstâncias dos alunos em relação às aprendizagens, com base nos objetivos determinados antecipadamente, visto que “o modelo proposto por Tyler enfoca a avaliação como ferramenta para julgar o currículo. Nesse modelo, não era possível associar avaliação exclusivamente à mensuração” (Silva & Gomes, 2018, p. 360).

A segunda metade do século XX é marcada por um desenvolvimento curricular nas escolas, pelo surgimento de inúmeros programas de avaliação, e também pela consolidação da Teoria Clássica dos Testes (TCT). Assim, a avaliação extrapola o ambiente da sala de aula, e passa a ser usada para avaliar diversos aspectos da escola, principalmente sua produtividade, seguindo uma lógica de *accountability*, portanto, prestando contas à sociedade sobre sua eficiência na condição de instituição, com ênfase nos resultados dos alunos nas avaliações.

Até os anos 60, a natureza da avaliação era essencialmente behaviorista, quantitativa e centrada no controle dos resultados. A partir daí começam a surgir novas teorias de avaliação educacional, de natureza mais cognitivista, qualitativa, processual, portanto, mais orientadas para a melhoria. Entretanto, a transição entre os modelos objetivistas para os modelos subjetivistas ocorreu de maneira gradativa. Nesse contexto surgiram inúmeras críticas de teóricos ao modelo de avaliação de Tyler, como de Cronbach, Scriven e Stake (Guba & Lincoln, 2011), embora se considere a relevante influência do referido autor no período considerado. Nos anos 1960, teóricos como Cronbach e Bloom passaram a refutar que o fracasso escolar ocorria em decorrência exclusiva dos estudantes (Vianna, 2000).

A **terceira geração** designada por avaliação da formulação de juízos ou julgamentos surge no final da década de 50, período em “sentiu-se que se deveriam fazer esforços para que as avaliações permitissem formular juízos de valor acerca dos objetos de avaliação” (Fernandes, 2008a, p. 58).

Em 1963, Cronbach – especialista em currículo – trouxe inúmeras contribuições teóricas e práticas na área de avaliação, ao publicar um ensaio, no qual apontou novos papéis para a

avaliação educacional, ao defender que essa não poderia ser organizada apenas partindo dos objetivos, mas deve ser desenvolvida no decorrer de processos, com o intuito de direcionar vários tipos de decisões, que poderiam ser aperfeiçoar, por exemplo, um currículo, o programa de um curso, ou o desempenho dos estudantes, isto é, uma associação entre avaliação e tomada de decisões. Além disso, de acordo com o autor, para que se compreendesse os resultados das aprendizagens exigia “da avaliação uma coleta diversificada de informações, a fim de descrever os currículos e programas educacionais” (Silva & Gomes, 2018, p. 361). Anos depois, Cronbach (1982) defendeu a importância do compartilhamento da responsabilidade pela e na avaliação.

Bloom (1963) também contribuiu muito nesse período, ao realizar uma distinção entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Para esse autor, a avaliação deveria constatar se o estudante conseguiu desenvolver plenamente suas aprendizagens. Bloom foi muito importante por iniciar as discussões a respeito da aprendizagem contínua, sendo responsável pela taxionomia de objetivos educacionais, que incide em uma estruturação hierárquica dos objetivos educacionais, organizando e classificando as aprendizagens em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor, com diversos níveis dentro de cada um, onde o estudante vai alcançando objetivos cada vez mais complexos em seu processo de aprender.

Esse contexto também conta com as importantes contribuições de Michael Scriven (1967) que, assim como Cronbach, relacionou a avaliação à tomada de decisão, mas sem que essa tivesse como referência objetivos previamente determinados, oposto ao modelo de Tyler. Esse autor também deixou um grande contributo para a área, ao diferenciar a avaliação a partir de duas perspectivas, que podem ser complementares: a formativa e a sumativa.

De acordo com Scriven (1967), a avaliação formativa é contínua, realizada no decorrer do processo, com o intuito de levantar informações e contribuir para melhorar o programa e aperfeiçoá-lo. Por outro lado, a avaliação sumativa seria realizada no final de um período para decidir se o que está sendo trabalhado deve continuar, neste caso ao fim de um programa educacional. Scriven também ressaltou a necessidade de o avaliador atribuir um mérito (valor) ao que fora avaliado (Silva & Gomes, 2018).

Bloom, Hastings e Madaus (1971) contribuíram enormemente para que o conceito de avaliação formativa proposto por Scriven se desenvolvesse, aperfeiçoando-o para a prática letiva e relacionando-o com a avaliação interna e com o desenvolvimento do ensino. A partir desta perspectiva, a avaliação formativa acompanha o estudante, identifica seus progressos e dificuldades, para que a partir daí o professor possa realizar intervenções pedagógicas, que

contribuam com a superação dos déficits e contribua com seu processo de aprendizagem, por meio do *feedback*, por exemplo.

É nesse período também que Daniel Stufflebeam e Egon Guba desenvolveram um modelo com quatro focos de avaliação: Contexto, entrada ou Input, Processo e Produto (CIPP). No âmbito desse modelo, a avaliação é realizada num processo cíclico, graças aos métodos quantitativos e qualitativos, à triangulação de diversas informações, com vistas na decisão adequada, que surgirá com base nas informações que forem coletadas. Tal modelo de avaliação foi atualizado por Stufflebeam em 2003. De acordo com essa abordagem, a avaliação perpassa pela coleta de informações, organização e análise desses dados, para assim contribuir com as decisões sobre o que foi avaliado.

Robert Stake também desenvolveu um método avaliativo, denominado de Avaliação Responsiva, numa perspectiva mais subjetiva, onde a avaliação deveria buscar constantemente informações sobre o todo, para que se proceda a uma análise e finalmente se emita um valor ao fenômeno avaliado.

MacDonald (1982) também contribuiu com a discussão da avaliação numa abordagem mais qualitativa, efetivada principalmente com apoio em estudos de caso. Para esse autor, a avaliação é “um serviço informativo prestado à comunidade acerca das características de um programa educacional. Ela reconhece a existência de um pluralismo de valores” (MacDonald, 1982, p. 17).

Neste contexto, de acordo com Fernandes (2008a), passam a surgir um conjunto estruturado de ideias no âmbito da avaliação:

- A avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens;
- A recolha de informação deve ir além dos resultados que os alunos obtêm nos testes;
- A avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes;
- Os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação;
- A definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação. (Fernandes, 2008a, p. 59)

A **quarta geração** identificada por Guba e Lincoln (1989) refere uma avaliação fundamentada no paradigma de investigação construtivista, com enfoque na negociação e construção entre os envolvidos na avaliação. Para os referidos autores, “os resultados da avaliação representam construções significativas que atores específicos ou vários grupos de

atores formam para ‘atribuir sentido’ às situações nas quais eles se encontram” (Guba & Lincoln, 2011, p. 14).

Segundo Fernandes (2008a), no âmbito dessa quarta geração, de referência construtivista, surgem princípios, ideias e concepções, tais como as que se seguem:

1. Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.
2. A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem.
3. A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens.
4. O *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino-aprendizagem.
5. A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala.
6. A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula.
7. A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos. (Fernandes, 2008a, p. 63)

Ao transcorrer por esta breve perspetiva histórica, constata-se que na escola, durante muito tempo a avaliação interna esteve associada ao paradigma positivista, com ênfase nos resultados (Ferreira, 2010), a partir de uma perspetiva de avaliação como medida, para medir o que fora reproduzido pelo currículo. Contudo, houve o desenvolvimento gradativo da avaliação como teoria, o que conseqüentemente influenciou as práticas pedagógicas. Portanto, a avaliação passou, ao longo do tempo, a “estar mais preocupada com as questões práticas relacionadas com a regulação e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem” (Barreira, Boavida, & Araújo, 2006, p. 95).

Atualmente, a avaliação pedagógica é aquela que acontece intrinsecamente na sala de aula, articulada às novas perspetivas de currículo e das práticas pedagógicas, nas quais os professores e alunos assumem novos papéis.

A avaliação pedagógica pode ser concebida como um processo através do qual professores e alunos recolhem, analisam, interpretam, discutem e utilizam informações referentes à aprendizagem dos alunos (evidências de aprendizagem) tendo em vista uma diversidade de propósitos tais como: a) identificar os aspetos mais e menos conseguidos dos alunos no que diz respeito às suas aprendizagens; b) acompanhar o progresso das aprendizagens dos alunos em direção aos níveis de desempenho que se consideram desejáveis; c) distribuir *feedback* de qualidade para apoiar os alunos nos seus esforços

de aprendizagem; d) atribuir notas; e) distribuir *feedback* aos pais e encarregados de educação. (Fernandes, 2021, p. 6)

Por este ângulo, a avaliação assume uma função pedagógica, articulada aos processos de ensino e aprendizagem, portanto, para que os estudantes aprendam de maneira contínua e constante, e os professores aprimorem o ensino. Para tanto, o *feedback* – que será detalhado mais à frente – é essencial na avaliação pedagógica, a partir do qual os professores informam os estudantes, seus pais e responsáveis, sobre o processo de aprendizagem e possibilitam indicativos para melhorarem tais processos, da mesma forma que podem refletir e melhorar suas práticas pedagógicas. Destaca-se ainda que a avaliação pedagógica pode ser de natureza formativa ou sumativa, como se verá a seguir.

1.2.2 Contributos da avaliação formativa na sala de aula.

O termo avaliação formativa foi usado pela primeira vez por Scriven (1967), conceito este que posteriormente foi aprimorado por Bloom, Hastings e Madaus (1971), bem como por outros teóricos mais recentes, e desde então esta passou a ser campo de investigações e de inúmeros contributos na literatura internacional da área. Importa destacar que os sentidos atribuídos à avaliação formativa por Scriven (1967) são bastante diferenciados dos mais atuais, uma vez que o próprio significado tem mudado no decorrer dos tempos (Cid & Fialho, 2013).

Atualmente, a avaliação formativa tem sido reconhecida como “avaliação para a aprendizagem”, conceito este referenciado por Stiggins (2005), nos Estados Unidos, caracterizando-a como uma avaliação assente na continuidade, que informa o progresso do estudante no decorrer da aprendizagem (Cid & Fialho, 2013). Muitos autores estão a fazer uso das designações “avaliação para as aprendizagens”, que se refere à formativa, e “avaliação das aprendizagens” relacionada à avaliação sumativa (Fernandes, 2008b).

A avaliação formativa contribui muito para melhorar e regular os processos de ensino e aprendizagem, e, portanto, deve estar fortemente articulada com eles (Fernandes, 2008b). Neste sentido, isso auxilia o aluno a aprender no decorrer das práticas escolares, e não após os processos de ensino e aprendizagem. Ferreira (2010) sublinha que a avaliação formativa implica um novo pensar sobre o ensino, as aprendizagens e a própria avaliação, bem como os papéis desempenhados por cada um no contexto educativo.

Hadji complementa ao afirmar que a função formativa da avaliação tem fins fundamentalmente pedagógicos (Hadji, 1994). A avaliação formativa está ao serviço das aprendizagens e “é concebida numa orientação mais interativa, centrada nos processos

cognitivos dos alunos e associada aos processos não apenas de *feedback* externos, mas também na autorregulação das aprendizagens” (Marinho, Leite, & Fernandes, 2013, p. 311). De acordo com estes autores, a avaliação formativa ultrapassa a recolha de dados sobre as aprendizagens dos alunos, pois, nesta perspetiva, estes devem compreender a maneira como estão diante das aprendizagens e como aprendem, portanto, regulando o processo.

Fernandes (2008b) realizou um apanhado teórico sobre o “desenvolvimento e a consolidação de uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens e, em particular, de uma teoria da avaliação formativa” (Fernandes, 2008b, p. 351), por meio de duas tradições teóricas: a francófona e a anglo-saxónica, que contemplam os diversos aspectos da avaliação formativa. Pode-se dizer que a regulação é um dos conceitos chave dos autores francófonos, e o *feedback* dos anglo-saxónicos.

De acordo com este autor, para os adeptos da teoria francófona os processos cognitivos e metacognitivos são o cerne das concepções teóricas que emergem nessa perspetiva e nas práticas letivas desenvolvidas a partir da mesma. Esta concepção volta-se, muito diretamente, à maneira como os alunos aprendem e veem o processo, que se dá com base nos conhecimentos e nos saberes prévios que eles trazem, para que com o contributo do professor possam compreender e regular suas aprendizagens. A investigação francófona aposta muito na regulação interativa da aprendizagem, onde os professores estimulam os estudantes, que têm um importante papel, de destaque e de autonomia.

Na tradição francófona, o conceito de *feedback* é importante, sem, porém, apresentar a mesma relevância alcançada na tradição anglo-saxônica, que será debatida mais à frente. Os autores francófonos consideram o *feedback* um elemento, entre tantos outros, que orientam as aprendizagens, mas há outras variáveis a considerar: as ações de regulação utilizadas entre professores e alunos em interação, a promoção da autoavaliação, tarefas realizadas, dentre outras.

Nesta perspetiva, a avaliação interna é interpretada como um processo de regulação entre o ensinar e o aprender, com ênfase na autoavaliação. A interferência dos professores na autoavaliação é um pouco mais mitigada, onde os alunos assumem papel central. Supervalorizada entre os teóricos francófonos, a autoavaliação por parte dos alunos é o mecanismo eficiente para regular as suas aprendizagens.

Já a tradição anglo-saxónica assenta mais fortemente no *feedback*, que efetivamente assume o *status* de conceito central de avaliação formativa, e por meio dele, os professores

oferecem *feedback* aos alunos sobre o nível em que eles estão ou atingiram, seus saberes e também as orientações que podem desenvolver.

Por esse ângulo, a avaliação formativa será um processo também pedagógico, sim, porém muito controlado pelos professores, que se focam em melhorar a aprendizagem estudantil de forma efetiva e dinâmica. Nota-se que, nessa perspectiva, os professores têm, portanto, um papel mais central, regulador e bem predominante: eles são protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem, do desenvolvimento do currículo e das ações didáticas bem executadas.

A autoavaliação pode até acontecer ao longo dessa forma de aprendizagem, porém ela não será tão estimulada ou tão desenvolvida como na concepção francófona. Para os investigadores anglo-saxônicos, por exemplo, a avaliação formativa é referida como um processo sobre a melhoria dos resultados dos alunos que exteriorizam ações exigidas no currículo.

A proposta anglo-saxônica é a de encarar as atribuições relevantes do professor sobre o desenvolvimento do currículo escolar e a interação constante em sala de aula. Então, caberá aos professores o desdobramento desta interação relevante, em todos os níveis e em todos os alunos, ou entre eles mesmo, ou, apenas, individualmente. No geral, a avaliação irá ganhar esse valor formativo dentro da ambiência da interação e dessa relação, na qual todos deverão estar e participar ativamente dela.

Partindo deste apanhado, Fernandes (2008b) defende a integração entre as concepções presentes nas duas tradições (a anglo-saxônica e a francófona), uma vez que todos os conceitos abordados (autoavaliação, *feedback*, regulação e outros) caracterizam a avaliação formativa. Este autor também propõe a expressão Avaliação Formativa Alternativa (AFA) com o intuito de “identificar toda a avaliação cujo principal propósito é melhorar as aprendizagens, integrando os contributos de diferentes tradições teóricas” (Fernandes, 2008b, p. 351). De acordo com este autor, a AFA apresenta as seguintes características:

1. A avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade tendo em vista apoiar e orientar os alunos no processo de aprendizagem.
2. O *feedback* é importante para activar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima.
3. A natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem).

4. Os alunos são deliberada, activa e sistematicamente envolvidos no processo do ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas e para partilharem o que e como compreenderam.

5. As tarefas propostas aos alunos que, desejavelmente, são simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente seleccionadas e diversificadas, representam os domínios estruturantes do currículo e activam os processos mais complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, seleccionar).

6. As tarefas reflectem uma estreita relação entre as didácticas específicas das disciplinas e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem.

7. O ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender. (Fernandes, 2008b, pp. 356-357).

Na avaliação formativa, o professor recolhe constantemente inúmeras evidências sobre as aprendizagens dos alunos, tendo como base as tarefas propostas, preferencialmente as diversificadas possíveis. Para tanto, necessita de uma diversidade de recolha de dados, para posteriormente interpretar e analisar todas estas informações. Desta forma, o professor pode usar diversas metodologias que possibilitem diversas aprendizagens aos estudantes.

A respeito da regulação, esta deve ser estimulada na interação entre professor e estudante, e também pelo próprio aluno, temática que tem sido muito investigada, por apoiar os estudantes a aprender melhor (Ganda & Boruchovitch, 2019). Neste caso parte-se de uma regulação externa para uma regulação interna, a autorregulação.

Sobre a autorregulação dos estudantes, destaca-se que a mesma “reforça as capacidades do sujeito de gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos” (Perrenoud, 2007, p. 97), e de fato apropriar-se de sua própria aprendizagem. Perrenoud (2007) ainda ressalta a importância de levar o estudante a ter vontade de aprender e ânsia pelo saber, uma vez que muitas tarefas são impostas pela escola e não despertam o interesse dele no cotidiano da sala de aula.

Neste sentido, a autorregulação pode ser entendida como uma forma em que o aluno consegue perceber, ponderar e controlar seu aprendizado, resultando assim em uma melhor organização, definição de metas, estratégias para alcançá-las e de que maneira poderia superar suas dificuldades. A autorregulação é imprescindível nas situações de aprendizagens e contribui para que o aluno aprimore suas competências metacognitivas.

Stobart (2010) apresenta uma abordagem um pouco mais ampla, ao referir que a autorregulação pode ser exercida mediante o *feedback*, autoavaliação e a avaliação por pares (Stobart, 2010). Ferreira (2010) afirma que “a autorregulação da aprendizagem [é]

desencadeada pela autoavaliação” (Ferreira, 2010, p. 117). A autoavaliação, numa perspectiva formativa, a mesma pode ser entendida como uma reflexão constante sobre as aprendizagens, para que assim o estudante possa regular suas aprendizagens de forma mais independente, uma vez que a autoavaliação promove uma reflexão sobre o envolvimento do estudante nas tarefas, as dificuldades que apresenta, seus erros e seu sucesso acadêmico, o que deve ser sempre estimulado pelo professor e seus pares.

Nessa linha segue Hoffmann (2017), que é uma autora que reforça a autoavaliação como uma reflexão por parte do educando, que passa a ter consciência acerca de suas aprendizagens; isso deve ser um processo contínuo, e não simplesmente ato burocrático realizado ao final de um período letivo.

Fernandes subscreve essas abordagens, ao defender que o estímulo da autoavaliação, a coavaliação e a avaliação entre pares colabora com o desenvolvimento das competências metacognitivas dos estudantes e sobre o ponto em que se encontram nas aprendizagens (Fernandes, 2019b).

Para que a autoavaliação seja bem desenvolvida, é importante que o aluno conheça e tenha entendimento dos critérios – aquilo que se deseja que aconteça em um determinado período –, que devem ser previamente definidos, debatidos e esclarecidos conjuntamente entre professores e alunos, sobre “o que é que vai ser avaliado, ou seja, o que se considera que é importante aprender” (Fernandes, 2019b, p. 79), considerando os conhecimentos prévios destes nas temáticas/objetos dos conhecimentos que serão trabalhados, para que eles compreendam de onde partiram e onde pretendem chegar, pois “o estudante pode assim monitorizar o seu desempenho, sendo os erros considerados como motores de aprendizagem e de demonstração das estratégias cognitivas utilizadas e não como objeto de punição” (Cid & Fialho, 2011, p. 115). Machado (2021), ao fazer uma revisão da literatura aponta as principais características da autoavaliação:

- a) é da responsabilidade dos alunos;
- b) consiste essencialmente numa atividade reflexiva, através da qual os alunos, por um lado, identificam pontos fortes e pontos fracos do seu desempenho e, por outro, tomam decisões em conformidade para melhorar as suas aprendizagens;
- c) envolve os mecanismos cognitivos e afetivos da aprendizagem;
- d) tem um carácter contínuo, de natureza essencialmente formativa;
- e) incide sobre os processos e produtos da aprendizagem;
- f) desenvolve-se por referência objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação;
- g) convoca uma variedade de processos, técnicas e estratégias. (Machado, 2021b, p. 6).

Quanto ao *feedback* – que será mais detalhado a seguir – este se faz presente na avaliação formativa, deve ser de qualidade e deve contribuir com o desenvolvimento das aprendizagens, que passa a regular este processo a partir do *feedback* recebido e da autoavaliação realizada, através dos quais consegue perceber seus progressos e também as suas dificuldades, além de conhecer as possibilidades de como superá-las.

Nota-se que na avaliação formativa existe uma participação mais ativa do estudante na avaliação. Isso torna o fazer pedagógico mais democrático, uma vez que essa responsabilidade passa a ser compartilhada, pois “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (Perrenoud, 1999, p. 103). Entretanto, para que a avaliação tenha de fato esse caráter formativo, as práticas pedagógicas devem apoiar e estimular os estudantes tanto nas aprendizagens (como ele pode aprender), quanto na avaliação (como ele pode participar deste processo e se avaliar), e conseqüentemente nas práticas de ensino.

De modo igual, a avaliação formativa pressupõe o uso de diversas estratégias de coleta de informações, para acompanhar e apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, ao longo do tempo, uma vez que essa avaliação é contínua. Deste modo, o

Processo de Recolha de Informação é toda e qualquer ação ou dinâmica de trabalho, formal ou informal, não estruturada ou estruturada, que se desenvolve para obter dados acerca das aprendizagens e das competências dos alunos. O principal propósito de qualquer processo de recolha de informação é obter dados para distribuir *feedback* de qualidade a todos os alunos e, nestes termos, a sua utilização é formativa por natureza. Porém, é igualmente necessário prever processos de recolha de informação que gerem dados que sejam mobilizados para efeitos classificatórios. (Fernandes, 2021b, p. 5)

A literatura aponta que esta recolha de informações – testes, exercícios, tarefas de sala de aula, atividades em pares, pequenos ou grandes grupos, questões orais, observações, trabalhos escritos, resolução de problemas, relatórios e outros –, pode ser utilizada para diferentes fins, formativos ou sumativos, que dependem da maneira que o professor faz uso disso e de seus resultados (Cid & Fialho, 2011), bem como das estratégias de ensino, pois, por exemplo, os resultados de uma avaliação sumativa podem ser usados com propósitos formativos e vice-versa (William & Black, 1996; Fernandes, 2005).

Fernandes (2021c) levanta reflexões bem interessantes sobre a temática sugerindo que é mais adequado o uso das expressões “processo de recolha de informações” ou “recolha de informações”, que se alinham aos princípios e propósitos da avaliação pedagógica, uma vez que a palavra instrumento “é uma designação que remete para uma visão da avaliação como

medida e como uma mera técnica e não como um processo pedagógico” (Fernandes, 2021b, p. 14), que não implica necessariamente um erro em terminologia, apenas uma adequação epistemológica.

1.2.3 Discutindo os aspectos sumativos da avaliação.

A avaliação sumativa se refere a um balanço final de algo, uma súmula de um processo. As avaliações sumativas podem ser internas, promovidas pelas escolas, em ambientes de aulas ou externas. Neste sentido, as avaliações sumativas internas e externas diferenciam-se em suas finalidades e formatos.

A avaliação sumativa interna apresenta como principal característica o fato de ser realizada no final de um período letivo específico – que deve ser definido antecipadamente – seja ao final de uma unidade curricular, de um bimestre, trimestre, semestre ou outro. De acordo com Fernandes (2008b), essa avaliação é muito importante, pois realiza um balanço a respeito das aprendizagens do aluno e seu desempenho no processo, com fins de apontar o nível em que ele se encontra, ou seja, o nível em que sabe e o que consegue desenvolver ao final de determinado tempo. O objeto desta avaliação são os resultados acadêmicos dos estudantes, portanto, realizada após os processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que “a avaliação sumativa, em geral, proporciona informação sintetizada que se destina a registrar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos” (Fernandes, 2008b, p. 358).

Diferentemente da avaliação formativa, a avaliação das aprendizagens é pontual, e realizada com diferentes fins, como para registrar as informações importantes sobre o que os alunos aprenderam na escola, com fins de emitir um juízo de valor, que podem ou não ter propósitos classificatórios, conforme pontua Fernandes:

É importante considerar que as avaliações sumativas, que são pontuais por natureza, podem ser utilizadas com o único propósito de distribuir *feedback* aos alunos (utilização formativa) ou com o propósito de utilizar os seus resultados para classificar os alunos (utilização classificatória). (Fernandes, 2019b, p. 73)

A avaliação sumativa é um momento imprescindível para organizar e realizar uma síntese das informações que foram levantadas em sala de aula. Esta coleta de dados deve estar articulada aos objetivos da aprendizagem, bem como aos critérios definidos na avaliação, como referem as autoras a seguir:

Os dados recolhidos são obrigatoriamente organizados em registros estruturados, constituindo uma base para a reflexão do professor, o confronto com os outros professores e com os próprios alunos. Trata-se de um processo de recolha formal e informal de informação e tratamento valorativo, de modo a obter-se uma decisão, a que se dá o nome de notação. (Cid & Fialho, 2011, p. 112)

A recolha de informações, quando bem realizada e variada, contribui diretamente para que o professor obtenha inúmeros elementos sobre as aprendizagens dos estudantes, para que se proceda a uma avaliação sumativa de qualidade. Desta forma, Luckesi (1995) diz que a avaliação é “um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão” (Luckesi, 1995, p. 9). Hoffmann (2017) defende que, para que ocorra a promoção de um estudante, é importante que o professor tenha anotações significativas sobre as aprendizagens dele. Portanto, a recolha de dados deve ser um processo bem planeado e variado.

Além da importância de realizar uma síntese, um balanço do processo, a avaliação sumativa serve também para documentar e informar – o próprio aluno, seus responsáveis e/ou outros professores – sobre o desempenho dos estudantes ao final de um tempo pedagógico, podendo ocorrer uma classificação entre estes, que defina a progressão acadêmica ou não deles em relação ao ano letivo. Nessa perspectiva, a avaliação sumativa interna pode ser incorporada à finalidade de prestação de contas às autoridades educacionais e à comunidade escolar, e também destaca que a mesma contribui para que o professor decida se os estudantes podem avançar ou não para as etapas seguintes. Ademais, sublinha-se que esta avaliação pode ser usada com o propósito de certificação no término de uma etapa ou nível de ensino.

Os resultados da avaliação sumativa podem ser usados para diferentes fins, inclusive formativos, ou seja, sem a intenção de classificar os estudantes, contribuindo para apoiá-los em suas aprendizagens, e aos professores em suas práticas de ensino. Romão (2016) diz que a análise dos resultados pelos alunos e professores contribui para “nortear as decisões a respeito dos passos curriculares ou didático-pedagógicos subsequentes” (Romão, 2016, p. 119). Por isso que os resultados da avaliação sumativa devem ser debatidos, como por exemplo, no término de um bimestre letivo, portanto, usados também com finalidades formativas.

Sobre essa articulação entre avaliação formativa e sumativa, Fernandes sublinha que “os resultados de um teste podem ser utilizados para apoiar e melhorar as aprendizagens” (Fernandes, 2008b, p. 360), onde, por exemplo, o professor promove uma reflexão por parte dos estudantes sobre tudo o que foi avaliado em um teste. Observa-se que, mesmo tendo propósitos bem diferenciados, para o referido autor, pode ocorrer uma articulação entre a

sumativa e a formativa, embora se defenda que a avaliação formativa deva prevalecer nas práticas pedagógicas, devido às suas inúmeras contribuições debatidas anteriormente.

Sobre os critérios de avaliação, destaca-se que estes devem ser definidos no planejamento do ensino, explicitados e partilhados com os alunos ao se iniciar os períodos letivos, ou seja, eles precisam ter o entendimento do que necessitam aprender no tempo a ser transcorrido (bimestre, semestre, etc.), das aprendizagens essenciais determinadas no currículo escolar, de forma a entender claramente como ocorrerão as classificações.

Em se tratando do *feedback*, este também pode ocorrer na avaliação sumativa, como para orientar os alunos, contribuindo assim que eles regulam a aprendizagem. Neste caso, não é possível afirmar que na avaliação sumativa o *feedback* é sempre do tipo avaliativo, embora esse tenha prevalência, pois tudo depende da forma como isso é ofertado.

Sobre as dinâmicas de avaliação, na avaliação sumativa interna também pode ocorrer a autoavaliação, que normalmente baseia-se nas tarefas cotidianas. Assim como na avaliação formativa, é importante que os alunos conheçam os critérios – que devem ser públicos e equivalentes ou iguais a todos os estudantes – para que eles possam proceder a autoavaliação.

Apesar de algumas dinâmicas de avaliação se fazerem presentes na avaliação sumativa, como a autoavaliação e a heteroavaliação, há quem defenda que, nela, o aluno não chega a ser corresponsável no processo avaliativo, ficando essa ação mais centrada no professor, em caso da avaliação interna, e nos peritos ou nas equipes, caso estes sejam agentes externos (Santos, 2016), pelo fato de isso ser mais pontual.

1.2.4 O *feedback* no contexto da sala de aula.

Feedback é uma temática que tem sido muito discutida nos dias atuais. Pode-se dizer que o *feedback* se refere a qualquer tipo de informação sobre algo realizado pelo indivíduo, a partir da perspectiva de outra pessoa. Na escola, é possível constatar que o *feedback* pode ter diversas finalidades e ênfases, como por exemplo: com foco nos resultados; usado para recompensar esforços; ou de modo mais formativo, que possibilita integrar a avaliação no ensino e na aprendizagem (Fernandes, 2008a).

Fernandes (2008a) assinala que Tunstall e Gipps (1996) definem dois tipos de *feedback*: o avaliativo e o descritivo. Quando baseado em normas ou com o intuito corretivo, no qual existe julgamento, é do tipo avaliativo. Ainda é mais comum encontrar na escola atual *feedback* dessa natureza, no qual o professor apenas informa o aluno sobre suas notas ou conceitos, no término de uma atividade ou períodos letivos. Entretanto, quando permite que o aluno

compreenda e regule seus processos cognitivos, e, progrida em seu aprender, o *feedback* é descritivo, regulador, também conhecido na literatura como *feedback* interativo ou construtivo. A partir dessas definições, é possível perceber que nem sempre o *feedback* é regulador, pois depende da maneira como o professor o utiliza em sala de aula (Fernandes, 2008a).

O *feedback* assume uma perspectiva formativa/descritiva quando “apoia, regula e melhora os processos de ensino e de aprendizagem” (Fernandes, 2008a, p. 86), e contribui com a autonomia do aluno em seu processo de aprender. Portanto, precisa ser durante as práticas letivas e não no final de uma etapa, para que o aluno se envolva e vá interpretando o que aprendeu (Pinto, 2019). Ainda de acordo com o autor, por meio do *feedback*, a avaliação pedagógica se concretiza e deverá:

a) tornar os alunos conscientes acerca do que é necessário aprender; b) indicar aos alunos em que situação se encontram relativamente ao que é necessário aprender; e c) dar indicações claras aos alunos acerca dos esforços e das ações que têm de empreender para aprender. (Fernandes, 2020, p. 73)

Nesse sentido, o *feedback* contribui diretamente para aperfeiçoar o entendimento sobre novos assuntos e seu desempenho em tarefas específicas (Sadler, 1989), permite proporcionar informações claras para que melhore sua aprendizagem e obtenha progressos e sucessos, superando suas dificuldades e ajuda na autorregulação de seus processos de apropriação do conhecimento para alcançar melhores resultados (Veiga Simão, Barros, & Luz, 2013). Fonseca et al. (2015) citam Hattie (2009) ao apontar a relevância do *feedback* para o aluno:

Se o *feedback* for direcionado para o nível adequado, poderá ajudar os alunos a compreender, realizar ou desenvolver estratégias eficazes para processar informações que se pretende sejam aprendidas. Para ser eficiente, o *feedback* deve ser claro, ter um propósito, ser significativo e compatível com o conhecimento prévio dos alunos, e deverá fornecer conexões lógicas. (Hattie, 2009, pp.177-178).

Brookhart (2008) defende que o *feedback* deve contemplar a dimensão cognitiva, na qual o aluno percebe quais os objetivos que precisa alcançar, e de que maneira pode elaborar estratégias para esse fim; e a dimensão motivacional, quando o sujeito se sente estimulado e o ator principal em sua aprendizagem. Por este ponto de vista, Machado (2021) também destaca que, o *feedback* pode produzir efeitos positivos nas aprendizagens, tanto no ponto de vista cognitivo, quanto motivacional:

Por um lado, no plano cognitivo, fornece aos estudantes a informação que eles precisam para compreenderem onde estão e o que precisam de fazer a seguir; por outro lado, no

plano motivacional, desenvolve o sentimento de controlo sobre a sua própria aprendizagem e, por conseguinte, aumenta o grau de envolvimento dos alunos através de processos cada vez mais eficazes de autorregulação. (Machado, 2021a, p. 4).

Assim sendo, a partir de um *feedback* de qualidade e eficiente na sala de aula, o aluno passa a reconhecer o que está aprendendo e de que maneira pode potencializar este processo, com o contributo do professor e colegas, para melhorar seu desempenho nas tarefas e atividades propostas. Para tanto, precisa estar ajustado ao contexto das práticas pedagógicas. Observa-se que a literatura tem exaltado bastante o *feedback* com essa finalidade, mais descritivo, narrativo, regulador.

Partindo do ponto de vista do *feedback* descritivo, é possível enquadrá-lo em uma perspectiva de avaliação para as aprendizagens, mais formativa. Por este ângulo, a avaliação assume uma função reguladora, contribuindo para que o próprio aluno passe a regular sua forma de apropriação de saber, tendo em conta que cada pessoa tem um ritmo próprio e aprende de diversas maneiras, e a partir de diferentes circunstâncias.

Na perspectiva da avaliação formativa, “para implementar um sistema de *feedback* é preciso considerar, pelo menos, três componentes distintas: *feed up, feed back e feed forward*” (Machado, 2021a, p. 6). De acordo com o autor:

O *feed up* tem como principal objetivo *clarificar os objetivos de aprendizagem, bem como os critérios a partir dos quais professores e alunos desenvolvem processos de regulação e autorregulação*, numa lógica formativa. [...]

Quanto ao *feed back*, que consiste na forma mais comum de regulação utilizada pelos professores, trata-se da resposta que é dada ao aluno perante um desempenho ou a um trabalho realizado (por exemplo, teste, portefólio, trabalho de projeto, apresentação oral). [...]

O *feed forward* permite que os professores, após o *feed back*, possam perspetivar e muitas vezes reorganizar as suas ações de ensino e de apoio à aprendizagem. [...] (Machado, 2021a, p. 6)

Brookhart (2008) resume alguns elementos comuns ao *feedback*, tanto descritivo, quanto avaliativo. Esclarece que o professor deve/pode disponibilizar um *feedback* de diferentes modos (escrito, oral, visual e outros), com sustentação de diversas estratégias (individual, dupla, grupo, turma, etc.). Deve-se manter um equilíbrio na distribuição aos alunos, bem como conhecer o perfil de cada um deles, uma vez que nem sempre o *feedback* que funciona com uma pessoa, pode funcionar para o outro, o que é um grande desafio.

Tendo como base teórica Hattie (2009), o *feedback* apresenta vários níveis: centrado no aluno, na tarefa (de que forma tem sido realizada), no processo de execução das tarefas e na autorregulação (Fonseca, et al., 2015).

Além disso, destaca-se que o *feedback* pode ser também externo e interno. O *feedback* externo, normalmente é realizado pelo professor e/ou dos colegas de turma (se a dinâmica de sala de aula permitir), com orientações e possíveis encaminhamentos, que surgem a partir da observação e da interação e, para tanto, é importante a definição de critérios nas aulas. É possível afirmar que o *feedback* externo, se realizado com fins formativos e bem direcionado, pode suscitar o *feedback* interno, através do qual o aluno passa a refletir “sobre suas competências, aprendizagens e estratégias utilizadas na abordagem a determinadas tarefas” (Veiga Simão, Barros, & Luz, 2013, p. 87).

Neste ínterim, o aluno precisa ter a percepção que está recebendo um *feedback* claro, para que consiga entender as informações que está recebendo e, assim, ele possa de fato regular suas aprendizagens e construir novas competências metacognitivas. A metacognição “vincula-se à tomada de consciência dos sujeitos sobre seus próprios conhecimentos” (Rosa, Ribeiro, & Rosa, 2019).

Fernandes (2006) também ressalta a importância do *feedback* para estimular os processos cognitivos e metacognitivos dos estudantes. Entretanto, para este autor, é importante que o professor busque conhecer estes processos, para que assim possa realizar intervenções que promovam a regulação da aprendizagem, além de aguçar a autoestima e motivação nos alunos (Fernandes, 2006).

Além de o professor buscar esses aspectos, é importante também que esse profissional saiba como fornecer adequadamente o *feedback*, conforme referem os autores abaixo:

A preparação adequada de professores no uso de *feedback* eficiente implica o desenvolvimento de competências adequadas para que possam ajudar os seus alunos a melhor compreenderem a distância a que se encontram dos objetivos de aprendizagem, não deixando nunca de proteger a autoestima destes. (Fonseca, et al., 2015, p. 176).

Deste modo, apesar da literatura destacar a grande relevância do *feedback* em sala de aula, é possível observar que este processo não é tão fácil, pois o professor deve dispor de diversas informações para que consiga realizá-lo de maneira eficiente e sistemática em contextos desafiadores, como por exemplo, classes com um número elevado de alunos com perfis diferentes. Entretanto, não precisa que o *feedback* seja longo, mas é importante que seja claro e bem direcionado.

1.3 O Papel do Gestor Escolar

Gestão corresponde, de forma geral, à efetivação de políticas e estratégias da direção, que advém das ciências de administração (Lima, 1991). No decorrer dos anos surgiram inúmeras concepções de gestão, bem como mudanças no papel do gestor escolar. No Brasil, até por volta da década de 80, a gestão da escola pública era organizada a partir de uma perspectiva de administração escolar, centrada na figura do diretor, inspirada pelo próprio contexto social e político da época, em virtude de o Brasil ter retornado ao Estado Democrático de Direito em 1985, uma década após este processo ter ocorrido em Portugal. Neste período, “o trabalho do diretor constituía-se em repassar informações, como controlar, supervisionar, dirigir o fazer escolar, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino” (Vieira & Bussolotti, 2019, p. 50).

Conforme referido, diante dos novos ares democráticos e com a universalização da educação básica, tornou-se imprescindível redimensionar o papel da escola, assim como dos mais diversos profissionais da educação. Neste sentido, a gestão escolar parte de um modelo técnico-científico (Libâneo, 2008), baseado numa concepção tecnicista e autoritária de gestão da educação (Machado, 2008), com decisões centralizadas, hierarquização de cargos e funções, onde o gestor segue exclusivamente orientações de instâncias superiores e externas às escolas; e passa a contemplar outros aspectos, dentre os quais, os pedagógicos e financeiros, além dos administrativos, e assenta-se num modelo de gestão democrático e participativo (Libâneo, 2008), abrangendo todos os que compõem o universo escolar.

Atualmente, o termo gestão ultrapassa a perspectiva limitada da administração (Lück, 2006), como destacam os autores abaixo:

Entende-se que a gestão escolar sob essa nova perspectiva surge como orientação e liderança competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e como referencial teórico para a organização e orientação do trabalho em educação. O gestor escolar sob esse novo paradigma passa a atuar de forma mais dinâmica, comprometido com os destinos da instituição escolar. (Vieira & Bussolotti, 2019, p. 50)

Estes movimentos impulsionaram o modelo de gestão democrática da escola pública, bastante debatido atualmente na literatura, e preconizado em legislação do sistema educacional brasileiro e em outros países sob democracia plena. De igual modo, tem-se utilizado em referenciais teóricos e documentos institucionais a expressão gestão escolar em detrimento de direção escolar.

Sobre esta temática, destaca-se que, no Brasil, a Constituição Federal (CF) brasileira definiu a gestão democrática e participativa como um dos princípios do ensino público (Brasil, 1988), no art. 206 (inciso VI), e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, reiterou os preceitos constitucionais e estabeleceu princípios fundamentais para se instituir e consolidar uma gestão democrática no âmbito escolar, destacando a importância da interação da comunidade na escola (Brasil, 1996a), visto que a descentralização do poder promove diretamente a efetivação de uma escola democrática e participativa (Quinquiolo & Quinquiolo, 2019).

Este princípio legislativo deve ser efetivado em todas as etapas da educação básica, a partir do envolvimento coletivo de todos atores educacionais. Entretanto, constata-se que três décadas depois da aprovação da CF, ainda existem dificuldades para a concretização desta determinação, pois de acordo com a Pesquisa de Informações Básicas Municipais, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 70% dos gestores de escolas públicas são definidos por indicação política, portanto, com nomeação pelo poder público, sem consulta à comunidade escolar.

Nesta perspectiva, e tendo em conta o contexto global de mudanças, o gestor da escola pública passa a assumir diversas atribuições que emergem na e para a escola, passando a exercer uma nova função social, conforme esclarecido pelos autores a seguir:

A mudança faz parte dessa nova exigência mundial: na escola a busca não é mais apenas pelo acesso, mas pela qualidade do ensino, requerendo em seu processo de transformação uma gestão democrática com o intuito de que a escola deva formar para a cidadania, exigindo, portanto, um novo tipo de relação sociedade, aluno e conhecimento. (Boschetti, Mota, & Abreu, 2016, p. 105)

Deste modo, de acordo com os autores acima, as atribuições do gestor escolar são divididas em quatro eixos, que devem envolver a família, a comunidade, a sociedade e o Estado, que são: 1) gestão, organização, planejamento e avaliação; 2) práticas pedagógicas e proposta curricular; 3) valorização dos profissionais da educação e 4) infraestrutura, equipamento e tecnologias (Boschetti, Mota, & Abreu, 2016). Portanto, atualmente, a democratização da gestão da escola pública difere do modelo tradicional, onde as decisões eram centralizadas em uma única pessoa e principalmente na parte administrativa da instituição. É importante esclarecer que o envolvimento da comunidade escolar implica o seguinte:

Quando se fala em gestão democrática como participação, pensa-se no envolvimento da comunidade escolar como um todo: professores, funcionários, alunos, pais e até a

comunidade externa da escola. À medida que a escola inclui a comunidade em seu processo de gestão, torna-se um centro ativo que [...] passará a confiar na ação educativa e no professor e a ver a escola como um local onde possa se conscientizar e discutir seus problemas, buscar apoio e oportunidades para sua solução”. (Vianna, 1986, p. 54)

A gestão democrática deve representar e atender as necessidades e interesses da comunidade escolar. Observa-se assim que, para a escola desempenhar sua função com eficácia, torna-se imprescindível que todos esses eixos/áreas sejam muito bem gerenciados, o que remete ao gestor um papel muito importante neste processo, no sentido de orquestrar tarefas, garantindo a colaboração de todos os atores nas ações e projetos escolares, considerando suas perspectivas, para que seja ofertada uma educação de qualidade e com equidade.

A garantia de uma educação de qualidade perpassa pelo envolvimento de todos os atores da escola, e o gestor é o articulador dos diversos segmentos da instituição e responsável por implantar a democracia nesse contexto (Ramburger & Marquezam, 2017). Gadotti (2013) também discorre sobre a influência da gestão participativa na qualidade do ensino, e afirma que “não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola” (Gadotti, 2013, p. 2). De acordo com esses aportes teóricos, é possível dizer que a qualidade educacional se aprimora a partir da democratização da gestão da escola.

Neste aspecto, a gestão da escola é fulcral para o sucesso dos alunos (Pereda & Lucchesi, 2015) e para se compreender os resultados da instituição (Riscal, 2016), visto que os esforços conjuntos devem refletir na formação do aluno. O papel do gestor é muito importante, pois,

na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados. (Lück, 2009, p. 17)

Para efetivar este processo, além dos profissionais (parte administrativa e pedagógica) e os estudantes, o gestor precisa garantir o envolvimento da comunidade, que segundo Paro (2017) é parte integrante da gestão democrática. O autor complementa que a escola deve criar condições específicas que promovam a participação dos pais e/ou responsáveis legais no âmbito educacional, visto que ainda existem muitos obstáculos, como a falta de flexibilidade no horário laboral destes que coincide com a agenda das aulas (Paro, 2017). Libâneo (2008) também discursa sobre a participação dos pais na organização e gestão escolar, e diz que esse processo corresponde a uma nova perspectiva de relação entre escola, sociedade e trabalho, considerando que a escola está integrada numa comunidade. Ainda de acordo com as observações deste autor,

a gestão democrática da escola é promovida principalmente mediante a participação dos diversos atores, no funcionamento e nas decisões na escola. Do mesmo modo, os autores abaixo ressaltam que:

Compreende-se que o processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discussão e deliberação conjunta. Assim, o gestor escolar, na **dimensão política**, exerce o **princípio da autonomia**, que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. Gestão é então a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização e envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos. (Oliveira & Vasques-Menezes, 2018, p. 880)

De acordo com Lück (2009), a dimensão política diz respeito à capacidade de gerir as decisões de maneira conjunta. Partindo desse entendimento, pode-se afirmar que sem essa dimensão não é possível efetivar um modelo de gestão nos moldes democráticos. Nesta discussão, a direção da escola, mesmo se escolhida por meio de eleição, se isolada, “não garante a construção e consolidação da gestão democrática” (Amaral, 2016, p. 77).

O princípio da autonomia perpassa pelas questões pedagógicas – com a elaboração da proposta pedagógica pela própria escola –, administrativo e financeiro, visto que estas três dimensões devem ser descentralizadas na instituição (Amaral, 2016). É mister ressaltar a complexidade em se efetivar este processo na escola, o que exige muitos esforços, porém, não é impossível. Defende-se também que o gestor deve se atentar para que as orientações das instâncias superiores não firam a autonomia da escola, questionando, se necessário, junto aos atores educacionais, até que ponto essas regras gerais do sistema educativo não interferem na garantia deste direito da escola, que acaba sendo isso mesmo uma autonomia regulada, também referenciada pela literatura.

Parente (2017) ressalta a importância de existir sintonia entre os que fazem parte da gestão e da escola com o órgão gestor local e outras escolas, pois muitas vezes as experiências exitosas de uma instituição podem contribuir a outras, pois cada escola faz parte de uma rede mais abrangente, e assim o gestor se configura como articulador neste processo, junto aos demais gestores.

Observa-se que o atual papel do gestor escolar tem sido bastante debatido no Brasil, embora muitas práticas não acompanhem as concepções mais atuais de gestão, visto que alguns gestores continuam sendo escolhidos mediante indicação política, e em alguns casos são profissionais sem a intenção de aprimorar o trabalho desenvolvido na escola (Parente, 2017). Por isso, é de fundamental importância uma reestruturação teórica e prática para se garantir

uma escola democrática e com autonomia (Barbosa & Coelho, 2019), tendo em consideração que o gestor é um articulador na escola, o que “não reflete simplesmente uma mudança de termo, mas uma mudança de concepção e de postura” (Marangoni, 2017, p. 60). Assim, deve promover a participação dos agentes da escola, bem como estratégias para despertar na comunidade externa a clareza de sua importância na gestão da instituição, para promover uma educação de qualidade, equitativa, democrática e universal.

CAPÍTULO 2
ENSINO E AVALIAÇÃO
INTERNA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

CAPÍTULO 2. ENSINO E AVALIAÇÃO INTERNA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo pretende apresentar e analisar a legislação educacional brasileira, tendo como enfoque os objetos da investigação (ensino e avaliação pedagógica) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma das etapas que compõem a Educação Básica no Brasil. Tendo em consideração o contexto em que ocorreu a investigação – o Estado do Amapá – o capítulo também discute o corpo de leis educacionais em vigor nesta Unidade Federativa.

O capítulo inicia com uma pequena explanação sobre a Educação Básica no Brasil, para em seguida dar ênfase ao Ensino Fundamental, visto que a pesquisa empírica foi realizada no 5.º ano dessa etapa de ensino. Para melhor organizar o presente texto, as legislações serão apresentadas e discutidas de maneira progressiva, primeiramente as nacionais, e em seguida as do Estado do Amapá.

O aporte legislativo nacional será: a Lei n. 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); a Resolução n. 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental; e a Resolução n. 4/2018, que estabeleceu a BNCC para o Ensino Médio, ambas do Conselho Nacional de Educação (CNE). Na análise das legislações, elas foram sendo enriquecidas, sempre que for necessário, com alguns pareceres do CNE e outras legislações infraconstitucionais.

Na matéria específica ao Estado do Amapá foram analisadas as seguintes legislações: Resolução n. 46/2015, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), que homologa o Regimento Escolar e a Sistemática de Avaliação da Rede Estadual de Ensino do Amapá; a Lei n. 1.907/2015, que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação do Amapá (decênio 2015 a 2025); e a Lei n. 2.448, de 2 de dezembro de 2019, que instituiu o Regime de Colaboração da Educação no Estado do Amapá.

É importante referenciar que, devido a amplitude do corpo de leis consultado, que trata de diferentes questões relacionadas à Educação Básica, optou-se por realizar uma síntese dos trechos referentes aos objetos de investigação (ensino e avaliação pedagógica) e suas dimensões, com foco no Ensino Fundamental.

2.1 O Ensino Fundamental na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei n. 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que têm como fundamento as prerrogativas instituídas na Constituição Federal (CF) de 1.988. Essa importante legislação reafirma os princípios educacionais proferidos na Carta Magna, que define a educação como um direito público subjetivo universal, garantido a todos os cidadãos brasileiros, inclusive para os que não acessaram a escola na idade própria (Brasil, 1988).

Para acompanhar a evolução do processo educacional, a LDBEN já passou por várias alterações desde sua aprovação, e de maneira geral apresenta os direcionamentos legais referentes às etapas e níveis de ensino, bem como delinea as atribuições dos Entes Federativos (União, Distrito Federal, Estados e Municípios), dos estabelecimentos de ensino e dos profissionais da educação.

De acordo com a Lei n. 9.394/1996, compete à União a função normativa, responsável por definir as normas gerais e comuns para a educação no país, a articulação entre as redes e os níveis de ensino, bem como o arranjo geral das políticas públicas educacionais. Cabe ao Distrito Federal, Estados e Municípios a organização de suas redes de ensino, estabelecendo regras complementares às definidas pela União. Quanto às escolas, o art.º 12 determina que estas têm por atribuição, entre outras, a elaboração e execução de sua proposta pedagógica, respeitando as normas comuns e complementares, dentro de uma perspectiva de gestão democrática e com autonomia (Brasil, 1996a).

O art.º 21 define que a educação escolar brasileira é composta por dois níveis de ensino: a **Educação Básica** e a **Educação Superior**. A Educação Básica é obrigatória e gratuita e compreende o período dos quatro aos 17 anos de idade, sendo dividida em três etapas: **Educação Infantil**, em creche e pré-escola, às crianças de zero a cinco anos de idade; o **Ensino Fundamental**, com duração de nove anos, a partir dos seis anos de idade; e por fim, o **Ensino Médio** com duração de três anos, subsequente ao fundamental (Brasil, 1996a).

A Educação Infantil “tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996a). Esse processo continua no decorrer do Ensino Fundamental, que é de matrícula obrigatória, e tem como propósito desenvolver várias outras habilidades, como a alfabetização, domínio de escrita, leitura, cálculo e outros. O Ensino Médio completa e encerra a formação básica do cidadão.

As três etapas apresentam previsão de idades próprias, e são delimitadas por suas finalidades, princípios, objetivos e diretrizes (Brasil, 2010b), e que, embora seja “responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar” (Brasil, 2010b), é preciso considerar que, na realidade educacional brasileira, ainda existem muitos entraves nesse percurso, que podem impossibilitar o educando de concluir sua escolarização básica aos 17 anos, conforme previsto na legislação.

A transição entre as etapas deve ser orquestrada de uma maneira sequencial, que garanta a continuidade do processo tanto de aprendizagem, quanto do desenvolvimento do sujeito. Além de organizar-se nessas três etapas, o ensino básico brasileiro também é ofertado com suporte em diferentes modalidades, tais como: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância (Brasil, 1996a). Essas modalidades apresentam organizações próprias, e elas visam a garantir uma educação específica ou diferenciada aos estudantes contemplados por elas, em integração com o ensino comum, que deve ser garantido a todos.

Como direito universal, a Educação Básica é imprescindível na formação do sujeito, e de acordo com os art.^{os} 2 e 22 da LDBEN, em conformidade com o art.º 208 da CF, ao perpassar por diferentes etapas e modalidades, tem como principal finalidade o desenvolvimento completo do educando, assegurando uma formação essencial para o exercício da cidadania de maneira plena, e inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, que possibilite o acesso a estudos posteriores e ao trabalho (Brasil, 1996a). Deste modo, a escolarização básica:

É direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (Brasil, 2013b, p. 17)

Por corresponder ao período dos quatro aos 17 anos de idade, além dos dispositivos enunciados na CF (art.º 205) e na LDBEN (art.º 2.º), referentes à finalidade da Educação Básica, o projeto educacional deve considerar também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído por meio da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1.990.

No que concerne especificamente aos direitos fundamentais inerentes a toda a criança (pessoa até doze anos de idade incompletos) e adolescente (pessoa de doze a dezoito anos de idade), sendo o direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, preceitos essenciais que devem ser exercidos em condições de dignidade e liberdade, que garantam o desenvolvimento pleno, que corresponde aos aspectos físico, mental, moral, espiritual e social (Brasil, 1990) .

Neste sentido, a Educação Básica, além de alicerçar o exercício pleno da cidadania, é a mola propulsora para a conquista das demais prerrogativas dos cidadãos, instituídos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e em outras legislações.

Para garantir uma formação adequada, a LDBEN, em seu art.º 26, determina que os currículos de todas as etapas do ensino básico devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1996a). Além disso, a obrigatoriamente de temas que abordem os direitos das crianças e adolescentes na escola.

A respeito da formação comum, é importante destacar que, quando a LDBEN foi aprovada não existia uma base nacional comum do currículo, e para guiar a formação dos estudantes, o Ministério da Educação lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, para o Ensino Fundamental, e no ano de 2000 para o Ensino Médio, parâmetros organizados em vários volumes, que traziam diretrizes em cada componente curricular, com objetivos, conteúdos, avaliação, orientações didáticas. Isso tudo poderia ser adaptado às peculiaridades das regiões, de acordo com o documento introdutório:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da corresponsabilidade entre todos os educadores. (Brasil, 1997, p. 10)

Além dos PCN, em 2010 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por meio da Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara da Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, que mencionada mais acima, documento que definiu os princípios e as diretrizes gerais para a Educação Básica brasileira, tendo como parâmetro a CF, a LDBEN e outras legislações.

Essas diretrizes também vieram responder aos inúmeros questionamentos referentes às várias mudanças ocorridas na LDBEN desde sua aprovação (1996) e na Constituição Federal

(1988), nos artigos referentes à área da educação. Dentre as principais alterações, pode-se citar a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos (Brasil, 2006a), em 2006, processo que exigiu das redes de ensino inúmeras adaptações em suas organizações, currículo, avaliação, projetos pedagógicos e outros, demandando, portanto novas diretrizes curriculares gerais, em cumprimento da Lei n. 11.274/2006, que expandiu o Ensino Fundamental para nove anos de duração, e estabeleceu até 2010 o prazo para a efetivação pelos sistemas de ensino.

Em 2010 foram apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por meio da Resolução n. 4, do Conselho Nacional de Educação, que em seu art.º 6.º define a função social do ensino básico, que deve ter como centralidade o educando e sua formação. Como essa formação começa na Educação Infantil, o referido artigo faz referência a importância de se articular as dimensões do cuidar e do educar, que são considerados processos inseparáveis (Brasil, 2010b). Igualmente, o presente ato normativo levanta uma questão muito importante nos art.ºs 8.º e 9.º, que refere-se à garantia de padrão de qualidade, o que resulta na qualidade social da educação. Deste modo:

A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo. (Brasil, 2010b)

Observa-se que a qualidade social da educação perpassa pela promoção do sucesso escolar do estudante. A questão não é apenas estar na escola, pois este processo inclui a mobilização de diferentes meios que garantam uma formação adequada, bem como evitar o fracasso escolar, que se reflete de diferentes formas: seja na evasão da escola, no atraso na escolarização do estudante, ou na retenção escolar, sem que este tenha tido apoio em seu percurso formativo.

Os debates sobre a implementação de um currículo, em âmbito nacional, persistiram por muitos anos, o que culminou na elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular 20 anos após a edição dos PCN. Assim sendo, em 2017, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Conselho Pleno (CP), aprovou a Resolução CNE/CP n. 2/2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (Brasil, 2017c); e em 2018, a Resolução n. 4/2018, que estabeleceu a BNCC para o Ensino Médio (Brasil, 2018b), que será abordada mais à frente.

Relativo à parte diversificada do currículo, esta deve enriquecer a formação comum, e ser definida por cada rede de ensino ou grupo de escolas, que, em respeito às normas gerais e

complementares da instituição, podem acrescentar temáticas referentes às especificidades culturais, sociais, econômicas e outras; e também, obrigatoriamente uma língua estrangeira moderna, além de a ofertada na parte comum.

Sobre este assunto, o art.º 23, parágrafo 2.º da LDBEN destaca que, além da parte diversificada do currículo, as escolas também podem e devem realizar adequações em seus calendários escolares, com o intuito de atender às peculiaridades de cada região, sem que se diminua a carga horária mínima preconizada na lei. Para tanto, ainda no art.º 23, fica previsto que

A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Brasil, 1996a)

Com base nesse preceito legal, muitas escolas brasileiras têm calendários específicos, como a educação escolar indígena ou na organização da educação do campo, que consideram, por exemplo, os períodos de preparação de roça e colheita. Ainda a respeito das especificidades, o art.º 32, parágrafo 3.º, determina que o Ensino Fundamental deve ser ministrado em Língua Portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e a organização própria em suas escolas e práticas (Brasil, 1996a).

Deste modo, de acordo com o art.º 13, parágrafo 2.º, da Resolução n. 04/2010, que versa sobre a organização curricular da Educação Básica, a construção das propostas pedagógicas da escola, deve ser assegurado “o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos” (Brasil, 2010b).

Aprofundando um pouco mais sobre o Ensino Fundamental, a LDBEN determina que isso deve ser assegurado pelos Estados e Municípios brasileiros. O art.º 24 da referida legislação apresenta algumas regras comuns para todos os sistemas de ensino, e dentre estas, a determinação que o Ensino Fundamental é uma etapa obrigatória, gratuita nas redes públicas de ensino (Brasil, 1996a). Observa-se que é a etapa mais longa em relação à Educação Infantil e ao Ensino Médio, e contempla um período importante de desenvolvimento do sujeito, que de acordo com o art.º 32, incisos I a IV, preconiza que a referida etapa de ensino terá por objetivo a formação básica de todos os cidadãos, mediante:

- I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Brasil, 1996a)

Assim sendo, no decorrer do Ensino Fundamental são inúmeras as competências que devem ser desenvolvidas e aprimoradas, previstas na LDBEN. Além destas, a BNCC também definiu 10 competências gerais para se estabelecerem no decorrer da educação básica: 1) Conhecimento; 2) Pensamento Científico, crítico e criativo; 3) Repertório cultural; 4) Comunicação; 5) Cultura digital; 6) Trabalho e projeto de vida; 7) Argumentação; 8) Autoconhecimento e autocuidado; 9) Empatia e cooperação; e 10) Responsabilidade e cidadania (Brasil, 2017c).

O art.º 32 da LDBEN, no parágrafo 4.º, define que o Ensino Fundamental deve ocorrer de forma presencial, e a modalidade a distância apenas para complementar a aprendizagem ou em situações de emergência, como ocorreu no ano letivo de 2020 e em parte de 2021, nos quais a Educação Básica e o Ensino Superior foram ofertados mediante atividades pedagógicas não presenciais, em virtude de situação de emergência de saúde pública, ocasionada pela pandemia da *Sars-CoV-2*, decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 12 de março de 2020.

Ainda de acordo com a LDBEN, o Ensino Fundamental é dividido em duas fases sequentes: anos iniciais (1.º aos 5.º anos), com monodocência e duração de cinco anos, que vai dos seis aos dez anos de idade, preferencialmente; e anos finais (6.º aos 9.º anos), com professores por áreas do conhecimento, no decorrer de quatro anos, para estudantes de 11 a 14 anos, em regras gerais.

Deste modo, apesar da divisão em anos iniciais e anos finais, o Ensino Fundamental deve ser promovido graças a um processo contínuo, que exige ações conjuntas entre sistema de ensino, escola, família, professores e comunidade, para a garantia dos direitos e dos objetivos de aprendizagem dos estudantes, referente a cada ano escolar frequentado. De tal modo, evita-se o fracasso escolar, conforme mencionado no trecho da legislação que segue:

Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, evitarão esforços para **assegurar o progresso contínuo dos alunos** no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à **aquisição de aprendizagens**

significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida. (Brasil, 2010c)

Dessa maneira, o art.º 18, no parágrafo 1.º, da Resolução n. 04/2010 definiu que “as etapas e as modalidades do processo de escolarização estruturam-se de modo orgânico, sequencial e articulado, de maneira complexa, embora permanecendo individualizadas ao longo do percurso do estudante” (Brasil, 2010b). Nesse sentido, a transição entre as etapas e modalidades devem ser articuladas no processo educacional, sempre se considerando as especificidades de cada segmento de ensino.

Adentrando na avaliação pedagógica, a LDBEN também determina algumas regras comuns a serem seguidas por todas as escolas brasileiras. O art.º 24, no inciso II, se refere à **classificação** dos estudantes na etapa. O referido artigo preceitua que no Ensino Fundamental a classificação pode ocorrer em qualquer ano/série, exceto no primeiro ano desta etapa, e pode ser realizada por meio três maneiras:

- a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
- b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
- c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino. (Brasil, 1996a)

De acordo com a LDBEN e alguns pareceres do Conselho Nacional de Educação, a classificação e a reclassificação são atribuições específicas da escola, que possui autonomia pedagógica, conforme observa-se no Parecer CNE/CEB n. 20/2007:

Compreendendo que tanto a classificação como a reclassificação dos estudantes são prerrogativas de **responsabilidade da escola**, consignadas nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, cabe insistir na necessidade dessas ações estarem respaldadas na legislação educacional nacional, nas normas do Conselho Nacional de Educação e na normatização complementar dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. É, no entanto, fundamental que as normas complementares dos sistemas e da escola estejam em consonância com as normas nacionais. (Brasil, 2007f, p. 3)

Em relação ao processo de **reclassificação**, o art.º 23, no parágrafo 1.º da LDBEN, define que a escola pode reclassificar quando o aluno vier transferido de instituições do país e do exterior, com sistemas educacionais com organizações diferentes (em séries, anos letivos ou ciclos) do sistema que vai recebê-lo, para que consiga frequentar uma classe correspondente ao

seu nível de escolarização. Neste caso, a avaliação sumativa se faz presente para verificação de aprendizagens e registrar informações a seu respeito do estudante, para proceder à sua reclassificação. A legislação garante também que não podem haver retrocessos para o aluno durante esse processo, em relação ao ano escolar que frequentava, devendo a escola ofertar estudos complementares, caso identificadas dificuldades no aprendizado.

O art.º 24, no inciso III, adentra na discussão acerca da **progressão** dos estudantes, em alguns casos específicos. De acordo com esse inciso, as escolas que admitem a progressão regular por série/ano – com avaliação somativa classificatória no final do período letivo – também podem consentir a progressão parcial, aquela em que o estudante é promovido para o ano/série letivo seguinte, mas com retenção em um ou mais componentes curriculares, portanto, não sendo aprovado em todos, desde que consideradas as normas do sistema de ensino e a sequência curricular.

É oportuno referenciar que no Estado do Amapá, esse mecanismo é usado a partir do 7.º ano do Ensino Fundamental, muito conhecido como “dependência”, embora a LDBEN não use mais essa expressão (era usada na lei de diretrizes e bases nacionais anterior, de 1971, que foi revogada pela atual). Destaca-se que a LDBEN não limita um número específico de componentes curriculares para a progressão parcial e o ano/série que esta ação é permitida, pois esse aspecto deve ser definido pela própria instituição escolar, em seu regimento interno, e na ausência deste, pela rede de ensino, como no Amapá.

No ano 2000, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara da Educação Básica (CEB), aprovou também o Parecer CNE/CEB n. 022, e reforçou a autonomia das escolas para incluir a progressão parcial em suas propostas pedagógicas, desde que considere as regras comuns nacionais e de seus sistemas de ensino. O referido parecer ainda ressaltou que “nada justifica aprovar ou reprovar um aluno, sem as condições de progredir para a série seguinte, bem como, sem comprovação muito séria do insucesso, impor uma reprovação a algum aluno” (Brasil, 2000, p. 3), pois em alguns casos, alguns alunos ficavam retidos apenas em um componente curricular e tinham que cursar o ano letivo por completo novamente.

Ainda sobre esta temática, outro parecer do Conselho Nacional de Educação, o Parecer CNE/CEB n. 28, de 12 de setembro de 2000, alargou a discussão ao esclarecer a possibilidade de progressão regular entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, garantindo a oportunidade do estudante do 9.º ano do Ensino Fundamental ser promovido para a 1.ª série do Ensino Médio, mesmo com retenção em algum componente curricular, desde que tal ação conste no regimento e na proposta pedagógica da escola, que garanta a sequência curricular, e observe a norma do

respectivo sistema de ensino, e claro, o estudante conclua a “lacuna” antes do término do Ensino Médio (Brasil, 2000b).

A Resolução n. 04/2010, em seu art. 51, reforça a respeito da progressão continuada (regular), que não pode ser entendida como uma simples aprovação do aluno:

As escolas que utilizam organização por série podem adotar, no Ensino Fundamental, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, diversas formas de progressão, inclusive a de **progressão continuada, jamais entendida como promoção automática**, o que supõe tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados. (Brasil, 2010b)

Neste caso, observa-se a preocupação do legislador com o processo educativo como um todo, entendido como uma continuidade na formação do estudante, portanto, uma avaliação que aconteça no decorrer do ensino, e quando o aluno está a aprender, perspectiva adotada em vários países que na Educação Básica adotam a progressão contínua, como na Finlândia.

Adentrando em outro assunto, um pouco mais à frente na análise da legislação, o inciso IV, do art.º 24, abre a chance de considerar especificamente as aprendizagens dos alunos, e não necessariamente o ano/a série em que está matriculado, ou baseando-se na idade cronológica que já tem. O referido inciso define que “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (Brasil, 1996a). Esse preceito da LDBEN alargou a perspectiva de se constituir turmas/classes/grupos com estudantes de anos escolares diferentes, o que ainda não é comum nas escolas brasileiras, nas turmas regulares, sendo comumente usados na progressão parcial.

Ainda no art.º 24, inciso V, a legislação intitula a avaliação pedagógica de “a verificação do rendimento escolar” (Brasil, 1996a), e apresenta cinco critérios comuns que devem ser seguidos pelas escolas ao proceder a avaliação dos estudantes:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (Brasil, 1996a)

Os incisos II e III do art.º 24 discorreram sobre a classificação e progressão, respectivamente, visto que o inciso V do mesmo artigo, na **alínea a** o legislador destaca a importância de se prevalecer uma avaliação formativa no cotidiano escolar. Nesse direcionamento legislativo, a avaliação passa a estar integrada aos processos de ensino e no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, com uma abordagem mais pedagógica. Entretanto, não desconsidera a importância da avaliação sumativa em momentos pontuais, dada às suas inúmeras finalidades (Brasil, 1996a).

Sobre este assunto, nos anos escolares que não são organizados em ciclos, a maioria das redes brasileiras organizam seus anos/séries letivas em quatro bimestres, com prevalência da avaliação formativa no decorrer de cada um, para regular e melhorar as aprendizagens dos estudantes. As avaliações sumativas normalmente ocorrem em momentos pontuais do bimestre, como ao final do estudo de uma unidade curricular, e principalmente ao final dele, onde se procede uma síntese das informações recolhidas e uma possível classificação inicial entre os alunos. Ao final do ano letivo é realizado um grande balanço dos quatro bimestres, para que se decida a progressão dos estudantes para o ano letivo seguinte, ou a certificação deles, em caso de finalização de uma etapa educacional (Ensino Fundamental ou Ensino Médio).

A **alínea b**, do inciso V, art.º 24, estabelece a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, apontando, mesmo que de forma não tão clara, a importância da avaliação interna para definir o que o estudante – que por algum motivo está em atraso na escolarização – sabe ou consegue fazer, para ser promovido (ou não) para um ano escolar que corresponda às suas aprendizagens (Brasil, 1996a). Entretanto, esse é um processo mais alargado que a classificação, prescrita no art.º 24, inciso II, referida anteriormente. Deste modo, as redes de ensino organizam programas próprios de correção de fluxo escolar, com classes específicas formadas por alunos com distorção idade-série/ano, por um período específico, para posteriormente serem eles direcionados a diferentes turmas regulares, mediante avaliação interna.

A **alínea c**, do inciso V, art.º 24 autoriza o avanço nos cursos e nas séries/anos escolares, mediante avaliação pedagógica realizada pela escola. Esse avanço de estudos é destinado a todos os alunos que apresentam habilidades e competências acima das esperadas para o ano/série em que estão matriculados, a partir de critérios definidos pela unidade escolar. Exemplifica-se o caso dos estudantes com altas habilidades e/ou superdotação, tendo em conta o inciso IX do art.º 8.º da Resolução CNE/CEB n. 2/2001, as escolas devem promover:

Atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para **conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar**, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/1996. (Brasil, 2001b)

Acerca das alíneas **b e c**, do inciso V do art.º 24, o Conselho Nacional de Educação, mediante o Parecer CNE/CEB n. 28/2004, esclareceu que os processos de aceleração dos estudos e avanços não podem ser usados para apressar a conclusão do Ensino Médio, com a finalidade de ingresso no ensino superior, e reforça que “é ilegal a “reclassificação” que implica na conclusão de estudos e não na adequação do aluno à série ou etapa da própria instituição” exceto para alunos com altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, a possibilidade de avanços deve suceder dentro da própria etapa – Ensino Fundamental ou Ensino Médio – e do próprio nível de ensino, isto é, na Educação Básica ou Educação Superior (Brasil, 2004).

A **alínea d**, do inciso V, art.º 24 elucida a respeito do aproveitamento de estudos concluídos com êxito, considerando que se o estudante tiver interrompido sua trajetória escolar, os estudos realizados e concluídos por ele devem ser considerados pela escola, no ato de sua matrícula, portanto, sem a probabilidade de regredir em sua escolarização, independentemente do tempo transcorrido (Brasil, 1996a).

A **alínea e**, do inciso V, art.º 24 versa sobre “estudos de recuperação” (Brasil, 1996a), processo que garante ao aluno um apoio pedagógico caso apresente dificuldades no decorrer de seu aprendizado, para que possa avançar em seus conhecimentos. Para tanto, as escolas devem organizar obrigatoriamente estudos paralelos e complementares às aulas regulares, a serem ofertados em períodos e horários previamente definidos pela escola – no transcorrer do período letivo e não ao final deste –, e comunicado aos estudantes e/ou seus responsáveis, em caso de menores de idade. O art.º 13, nos incisos III e IV da LDBEN, reforça tal preceito ao estabelecer que os professores “devem zelar pela aprendizagem dos alunos” e “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”, respectivamente (Brasil, 1996a).

Sobre esta questão, a Resolução n. 12/1997, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, reforça que esses estudos são atribuições das escolas, sendo que eles mesmos não devem ser computados na carga horária mínima anual. A presente resolução também enfatiza a importância de a escola promover a reavaliação, para rever resultados, e principalmente para perceber se o aluno conseguiu alcançar o pretendido com os estudos de recuperação (Brasil, 1997b).

A partir disso, ressalta-se a importância da avaliação formativa, para acompanhar as aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes, e, portanto, identificar as dificuldades enquanto aprendem, e não ao final do processo, e assim contribuir para que eles consigam superá-las, mediante estudos complementares previstos em legislação, e dos inúmeros contributos da avaliação formativa em sala de aula, para a promoção de novas aprendizagens.

Os estudos paralelos devem ser realizados no decorrer das práticas em sala de aula, e não uma simples repetição daquilo que o aluno apresentou dificuldades, mas sim como novas possibilidades para que ele possa, de fato, aprender e superar seu déficit, conta de estratégias significativas de retomada de aprendizagem. Nesse caso, é importante lançar mão de diversas práticas de avaliação formativa, como o *feedback* ao aluno e a promoção de sua autoavaliação.

Além destes cinco critérios de avaliação interna nas escolas, o art.º 24, no inciso VI, esclarece sobre a frequência escolar obrigatória. De acordo com o referido inciso, para que o aluno obtenha aprovação em cada ano letivo – além de conseguir-se o êxito na aprendizagem inerente ao referido período – ele deve ter a frequência mínima de 75% das 800 horas letivas anuais, o que deve ser controlado continuamente pela escola (Brasil, 1996a).

Destaca-se que a verificação do rendimento escolar não compreende o controle da frequência, conforme esclarecimento da Câmara da Educação Básica, do Conselho Nacional da Educação, por meio do Parecer n. 05/97:

A verificação se dá por meio dos instrumentos próprios, busca detectar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo e o levantamento de suas dificuldades visando a sua recuperação. O controle da frequência contabiliza a presença do aluno nas atividades escolares programadas, das quais está obrigado a participar de pelo menos 75% do total da carga horária prevista. Deste modo, a insuficiência revelada na aprendizagem pode ser objeto de correção, pelos processos de recuperação a serem previstos no regimento escolar. As faltas, não. (Brasil, 1997a)

Deste modo, a frequência escolar não pode ser considerada um critério na avaliação pedagógica desenvolvida pelos professores, embora a frequência implique na reprovação do estudante, caso este obtenha mais de 25% de faltas no decorrer do ano letivo.

2.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Atualmente, a Educação Básica brasileira conta com uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada em 2017, e para o Ensino Médio, desde 2018. A BNCC atende ao preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu art. 26 determina que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996a)

A BNCC é obrigatória, e constitui um documento normativo com as aprendizagens essenciais a serem promovidas aos estudantes no decorrer da Educação Básica, nas etapas e modalidades educacionais, servindo como base para os currículos das redes e sistemas de ensino, de escolas públicas e privadas, das Unidades Federativas. Destaca-se que essas diretrizes curriculares são comuns a todos os Entes Federativos, mas os currículos são múltiplos, elaborados por cada Estado ou Município. Portanto, a BNCC e os currículos contribuem para garantir as aprendizagens em cada etapa da escolarização básica.

Em 2017, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) passou por mais uma alteração (Lei n. 13.415/2017), e fez uso de duas definições relacionadas às finalidades da educação no término da Educação Básica:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos de aprendizagem** do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Brasil, 2017d)

Neste sentido, apesar das diferenças nos termos, a interpretação continua a mesma: aquilo que os estudantes precisam aprender durante a Educação Básica. De acordo com o art.º 2.º da Resolução CNE/CP n. 2/2017 “as aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências” (Brasil, 2017c).

Portanto, essas aprendizagens devem resultar em competências, que, de acordo com a BNCC contribuem “[...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017c), isto é, capacidade para mobilizar conhecimentos e aplicá-los na prática.

Deste modo, o documento é organizado de acordo com as etapas, áreas do conhecimento e componentes curriculares, considera a autonomia e o contexto dos sistemas e redes de ensino, e estimula a participação das famílias e comunidade na escola. Para tanto, de acordo com esse dispositivo legal é necessário:

- Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos; selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino. (MEC, 2018, p. 17)

Estes direcionamentos evidenciam a importância de práticas pedagógicas efetivas em sala de aula, com qualidade do tempo pedagógico, com readequação curricular considerando a BNCC, o currículo e contexto da rede de ensino e da escola, definindo-se as aprendizagens consideradas essenciais em cada ano de escolarização básica. As práticas letivas devem atender e considerar as diferenças entre os estudantes, estimulando o trabalho colaborativo entre estes, por intermédio de metodologias mais ativas, que os coloquem no centro da aprendizagem, onde os professores possam promover a articulação entre o ensino, a avaliação e a aprendizagem.

2.3 O Ensino Fundamental no Estado do Amapá: Organização e Legislação

No Estado do Amapá, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) é a mantenedora da Rede Estadual de Ensino. Para orquestrar todas as unidades escolares da referida rede, são organizadas e publicadas diversas resoluções normativas, portarias e pareceres, devidamente homologados pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e algumas leis específicas para a área da educação, que são aprovadas pela Assembleia Legislativa do Estado. Todas essas legislações

contribuem para a organização e o funcionamento das escolas, e para a efetivação de políticas educacionais no Estado.

Considerando que o foco do presente estudo foram os anos iniciais do Ensino Fundamental, optou-se por fazer uso das deliberações legais que trazem questões referentes aos objetos de investigação nessa etapa de ensino, apresentadas a seguir.

2.3.1 Regimento escolar e a sistemática de avaliação da rede estadual de ensino.

Para as escolas da rede estadual existe um Regimento Escolar Interno e uma Sistemática de Avaliação padrão em um único documento, que foi homologado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), em 17 de junho de 2015, por meio da Resolução n. 46/2015. Nessa resolução são apresentadas diretrizes para as etapas e modalidades de ensino, para a gestão democrática no âmbito escolar, para a organização administrativa e pedagógica das escolas, bem como a estrutura curricular, a avaliação pedagógica e outras orientações gerais (Amapá, 2015a).

Mesmo sendo uma legislação para todos os estabelecimentos de ensino da rede estadual, as escolas podem apresentar junto ao CEE seus regimentos internos e sistemática de avaliação próprios, e solicitar aprovação, desde que respeitadas as normas gerais e legislações do sistema educacional, em nível nacional e estadual.

O Ensino Fundamental e o Ensino Médio, atribuições da rede estadual, são ofertados em turmas regulares, e também, por meio das modalidades educacionais, como: a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, atendendo de tal modo as mais diversas especificidades dessa região amazônica.

A Resolução n. 46/2015 divide-se em duas partes: o Regimento Interno e a Sistemática de Avaliação. Quanto ao Regimento Interno, o documento apresenta as mesmas normas das legislações nacionais, referentes às finalidades, às normas de organização e duração.

Na primeira parte da resolução, o regimento interno estimula que cada unidade escolar precisa contar com instâncias deliberativas, como a assembleia geral, o conselho escolar e o conselho de classe, que são de fundamental importância nas decisões, que devem ser tomadas de maneira democrática, meios pelos quais as escolas exercem autonomia. Destaca ainda, que devem existir representações de conselho de professores, associação de pais e responsáveis, assim como o grêmio estudantil. Os deveres e direitos dos alunos, bem como de seus pais e/ou responsáveis legais, são igualmente elencados no regimento interno geral.

O regimento reforça também a importância de cada escola elaborar seu Projeto Político

Pedagógico (PPP), de maneira democrática, com a participação e partilha de responsabilidades entre todos os profissionais que atuam na escola, bem como comunidade, pais e/ou responsáveis, no qual constam as diretrizes pedagógicas essenciais para o desenvolvimento da instituição, considerando a realidade escolar.

Relativamente à sistemática de avaliação da rede estadual de ensino, presente na segunda parte da Resolução n. 46/2015, o documento inicia destacando que a avaliação pedagógica precisa ter novos significados, em que a escola e os profissionais devem estar comprometidos com as aprendizagens estudantis. Na introdução, destaca a importância de se considerar os saberes prévios dos alunos e as aprendizagens construídas por estes no transcorrer do processo de ensino, e não apenas em momentos pontuais, levantando a necessidade de se romper de vez com práticas letivas pautadas na memorização e na fragmentação do conhecimento, numa perspectiva de transmissão. Portanto, traz um conceito de avaliação mais atual e mais alinhado com o papel da escola nos dias de hoje.

De modo igual, define que o ato de avaliar deve contemplar diversos enfoques e debates, dentre os quais, o próprio conceito de avaliação, os critérios adotados, o currículo escolar e as aprendizagens essenciais a serem construídas na Educação Básica (Amapá, 2015a). Na justificativa da sistemática, a avaliação é compreendida como:

- Elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino;
- Conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma;
- Conjunto de ações que buscam obter informações do que foi aprendido;
- Elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa;
- Instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades, ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos, caracterizado como fechamento de grandes etapas de trabalho. (Amapá, 2015a)

É um trecho que valoriza bastante a avaliação formativa, que acompanha e promove as aprendizagens dos estudantes, bem como contribui com a prática pedagógica do professor. Observa-se igualmente a importância do *feedback*, para que o estudante tenha consciência do que aprendeu, e, portanto, possa realizar uma autoavaliação, no decorrer do processo e não no final dele. Embora com predominância formativa, também destaca os aspectos sumativos da avaliação, com fins de balanço.

O art.º 3.º da sistemática descreve que a principal finalidade da avaliação pedagógica deve ser melhorar o ensino e as aprendizagens, logo, com uma integração entre estes três

processos. O art.º 4.º destaca a importância de uma avaliação inicial das aprendizagens dos estudantes, sempre considerando as especificidades que se apresentam em sala de aula.

Um pouco mais adiante, no art.º 8.º, é enfatizado a integração entre a avaliação formativa com a sumativa, conforme observa-se no trecho que segue:

A avaliação da aprendizagem é um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos são apenas uma parte do todo, pois embora o medir faça parte do processo de avaliação, esta não começa e muito menos termina quando se atribui uma nota à aprendizagem, pois ocorre dentro de um processo pedagógico, entendida como um acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno e não no sentido de apreciação final sobre o que ele pôde obter em um determinado período. (Amapá, 2015a)

O art.º 9.º da sistemática discorre a propósito da organização da avaliação, dos registros e da progressão especificamente no Ciclo de Alfabetização, isto é, do 1.º ao 3.º ano do Ensino Fundamental. É importante destacar que os três primeiros constituem um ciclo sequencial. De acordo com o artigo, a avaliação pedagógica deve ser predominantemente formativa durante todo o ciclo sequencial, mediante progressão continuada nos dois primeiros anos, e avaliação somativa classificatória no terceiro ano.

Destaca-se que a partir de 2020 iniciou-se no Brasil o processo de implantação da BNCC, a qual delibera que os estudantes devem ser alfabetizados até ao término do 2.º ano de escolarização nessa etapa. Partindo desse direcionamento nacional, a Resolução n. 46/2015 está passando por reformulações, para atender essa atualização. Destaca-se que até o presente momento ainda não foi aprovada uma nova legislação, que revogue e substitua a referida resolução.

Com o intuito de acompanhar as aprendizagens dos estudantes, levantar e registrar informações de maneira sistematizada durante todo o ciclo de alfabetização, a legislação sugere o uso de diversos procedimentos de recolha de informações para avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes, como fichas específicas e relatórios anuais, nos quais o professor registra os progressos de cada aluno. No término de cada ano letivo que compõem o ciclo, deve ser elaborado pelo professor da turma um relatório anual por cada aluno, no qual devem constar informações sobre os mais diversos aspectos: sociais, afetivos, psicomotores, cognitivos, bem como as aprendizagens em leitura e escrita, matemática e outras áreas interdisciplinares (Amapá, 2015a).

Para tanto, o documento preconiza que ao fim do ciclo, todas as informações registradas no decorrer disso constituam um “Relatório Final de Desempenho e Frequência no

Ciclo de Alfabetização” (Amapá, 2015a). É nesse relatório que se registra a aprovação ou retenção do estudante no ciclo, com base em dois critérios: 1) ter desenvolvido as aprendizagens essenciais definidas para o ciclo; e 2) obter a frequência mínima de 75% da carga horária total, que deve ser apurada a cada ano letivo. No caso de o estudante não conseguir atender esses dois critérios, ele ficará reprovado ao final do ciclo, contudo frequentou apenas o último ano dele, o 3.º ano.

Os estudos de recuperação, que foram preconizados pela LDBEN, também são referenciados no documento, com a garantia de apoio pedagógico no decorrer do ciclo ao aluno com baixo desempenho. Para tanto, no término do trabalho com cada objeto do conhecimento, o professor deve preencher uma ficha específica, para subsidiar na escolha de estudantes que necessitam de estudos complementares e passar por processos de reavaliação.

Os art.ºs 11 ao 15 da sistemática de avaliação versam sobre o Programa de Aceleração da Aprendizagem, para alunos com atraso escolar, conforme também referenciado no art.º 24, inciso V, alínea b, da LDBEN. O programa é voltado aos estudantes que se encontram com dois anos de diferença entre a idade e o ano escolar que deveriam estar cursando. Destaca-se que a finalidade do programa não é simplesmente classificar os alunos, mas possibilitar estratégias para que eles consigam progredir em seu aprendizado. Nesse sentido, o §1.º do art.º 13 define que:

As classes do Programa de Aceleração da Aprendizagem serão formadas por alunos de 4.ª série - Ensino Fundamental de 8 (oito) anos e/ou 1.º ao 5.º ano - Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, alfabetizados ou não, levando-se em consideração como critérios básicos para constituição das turmas, a defasagem escolar e o nível de domínio da leitura e da escrita. (Amapá, 2015a)

Pode-se inferir que, a avaliação formativa é imprescindível para apoiar os alunos e contribuir consideravelmente para que eles apresentem progressos nas aprendizagens e, deste modo, possam manifestar diminuição na defasagem escolar e maior e melhor êxito no programa, seja desenvolvido no mínimo por seis meses – podendo ser prorrogado por mais um ano, caso o professor considere necessário. Portanto, cada turma do programa terá a duração de, no máximo, um ano e seis meses, metade do tempo do ciclo de alfabetização. Destaca-se que o programa não é complementar às turmas de escolarização, como os estudos de recuperação, e sim substitutivo.

Deste modo, de acordo com o art.º 14, no final de um semestre o professor deve proceder à avaliação sumativa do estudante, realizando um registro formal na “Ficha de Avaliação Individual de Desempenho” (Amapá, 2015a), com os seguintes conceitos: S(sim),

N(não) EP(em parte) e NT(não trabalhado), em relação aos objetos do conhecimento previstos/planeados. A partir dessa avaliação sumativa, caso o estudante tenha um bom desempenho no período, ele será “**acelerado** quando conseguir transpor mais de um ano/série do qual foi matriculado no início do ano letivo” (Amapá, 2015a). Entretanto, se o aluno não obter êxito, deverá permanecer no programa por mais um ano, para que consiga desenvolver as aprendizagens que permitam sua promoção.

Discorrido acerca do Ciclo de Alfabetização e do Programa de Aceleração da Aprendizagem, o art.º 17 da sistemática define que, a partir do 4.º ano do Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio, a organização do ensino passa a ser em ano letivo, dividido em quatro bimestres, com avaliações sumativas e registros quantitativos ao final de cada um, de no máximo 25 pontos, totalizando 100 pontos no ano letivo. O parágrafo 2.º do art.º 17 define que a avaliação formativa é de igual importância ao longo de cada bimestre, conforme observa-se no trecho que segue:

A distribuição dos pontos dar-se-á ao longo de cada bimestre, através de testes, trabalhos individuais e em grupos, pesquisas e quaisquer outros instrumentos possíveis de verificação de aprendizagem, contemplados no Projeto Político-Pedagógico da escola, de modo a garantir **a avaliação no processo**. (Amapá, 2015a)

Neste caso, o professor vai registrando os progressos de cada estudante no decorrer do bimestre, para ao fim dele, proceder ao balanço sumativo e cumulativo para atribuir os 25 (vinte e cinco) pontos, de acordo com os instrumentos e procedimentos utilizados.

Sobre a recolha de informações das aprendizagens dos estudantes, o art.º 18 ressalta que eles devem ser alinhados aos objetivos de cada componente curricular, incluindo a autoavaliação do professor e dos estudantes. Em seguida, o art.º 19 preceitua que, em cada bimestre, o professor deve fazer uso de, no mínimo, três instrumentos avaliativos, onde se sugere os valores de oito, oito e nove pontos, preferencialmente, para registro no diário de classe (Amapá, 2015a).

Ao final de cada bimestre, as notas definidas para cada estudante deverão ser informadas pelos professores à coordenação pedagógica e à secretaria da instituição, para compor o registro escolar e, assim, tornarem-se disponíveis, aos responsáveis dos alunos menores de idade, ou entregue aos maiores de idade. A publicidade dos resultados das avaliações deve ocorrer mediante boletim informativo ao final de cada bimestre, em reunião específica ou plantão pedagógico com essa finalidade.

O documento ainda esclarece que, no cálculo referente às notas dos bimestres, as

médias aritméticas e/ou ponderadas e o arredondamento de notas só serão permitidos ao final do ano letivo, na somatória dos quatro bimestres. A respeito dessa temática, o art.º 23 esclarece os critérios de aprovação dos alunos:

Ao final do ano letivo será considerado **aprovado** o aluno que obtiver o aproveitamento mínimo de 50% (cinquenta por cento) - equivalente a 50 (cinquenta) pontos em cada componente da Matriz Curricular adotada pela Rede Estadual de Ensino, **exceto** Ensino Religioso, que não tem o caráter de retenção, e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total da carga horária anual. (Amapá, 2015a)

Temáticas como a classificação e a reclassificação também foram contempladas na sistemática de avaliação da rede estadual de ensino, através dos art.ºs 25 e 26, e devem ser efetivadas de acordo com referidos critérios definidos pela LDBEN em seu art.º 24, inciso II, debatidos anteriormente.

De modo igual, a sistemática traz orientações normativas relativas aos avanços progressivos, onde no art.º 26 fica esclarecido que esse processo pode ser efetivado no decorrer do ano letivo, com maior sustentação na avaliação a ser realizada pela própria escola “mediante verificação da aprendizagem e obtenção dos índices de aproveitamento necessários para aprovação” (Amapá, 2015a).

A sistemática de avaliação ainda versa a respeito da progressão parcial, e tal recorte define que esse processo é permitido nas escolas da rede somente a partir do 7.º ano do Ensino Fundamental, ao contrário da LDBEN, que não define o ano letivo a partir do qual a progressão parcial é consentida.

O art.º 31 aprofunda o debate sobre o aproveitamento de estudos, esclarecendo lacunas apresentadas pela LDBEN sobre o assunto. Para tanto, nas escolas da rede estadual de ensino, o processo de aproveitamento dos estudos dos estudantes pode ocorrer mediante:

- I - Estudos concluídos com êxito;
- II - Complementação de estudos - quando a soma das cargas horárias dos estudos realizados na escola de origem não atingirem o mínimo exigido por lei, para conclusão do nível/etapa, modalidade, série/ano letivo;
- III - Suplementação de estudos - quando os estudos dos componentes da Base Nacional Comum não tiverem sido realizados em qualquer ano/série/etapa na escola de origem e não vierem a ser ministrados em pelo menos um ano/série/etapa na escola de origem. (Amapá, 2015a)

A recuperação paralela também é garantida aos estudantes a partir do 4.º ano do Ensino Fundamental, visto que os art.ºs 33 e 35 esclarecem que cada unidade escolar deve ofertar no mínimo cinco horas/aula complementares, em horário definido e acordado entre professor e

alunos que necessitam, ocorrendo ao transcorrer do bimestre, e não no final dele.

Após esse procedimento, o estudante passa por processos de reavaliação. Para tanto, a sistemática de avaliação da rede sugere que deve prevalecer o registro da nota mais elevada obtida pelo estudante, mediante avaliação sumativa.

Os art.^{os} 34 e 36 definem que, mesmo com a oferta da recuperação paralela no decorrer dos bimestres, se o estudante continuar com rendimento insatisfatório, a escola deve ofertar obrigatoriamente “estudos de recuperação final”, com a duração mínima de 10 horas/aulas complementares, no término do 4.º bimestre. Entretanto, a legislação esclarece que poderão participar dos estudos de recuperação final apenas o estudante que tenha atingido no mínimo 25% do total de pontos anuais (100 pontos), em cada componente curricular.

No término da recuperação final, o professor deve fazer uso de no mínimo dois instrumentos que totalizam os 25 pontos faltantes para a aprovação do estudante, que é de 50 pontos anuais. A nota final será calculada com suporte na somatória entre a nota anual – somatória dos quatro bimestres – com a nota dos estudos de recuperação final, que devem totalizar no mínimo 50 pontos.

Importa ressaltar que, de acordo com o art.º 37 da sistemática, a recuperação refere-se à aprendizagem, e não à frequência do estudante nas aulas, que deve ser de no mínimo 75% da carga horária anual prevista para cada ano/série escolar. Partindo desse requisito, o aluno que não atender a esse critério, não tem assegurado o direito de participar da recuperação final.

Em relação ao currículo escolar, a partir de 2020, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá, passaram a ser gradativamente substituídas pelo Referencial Curricular Amapaense – RCA, da Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovado pela Resolução nº 15/2019, do Conselho Estadual de Educação. Esse documento foi construído por meio do regime de colaboração entre Estado e Municípios, com a participação de diferentes profissionais, entre os quais, a equipe do currículo do Programa de Apoio à Implementação da BNCC no Estado do Amapá, representantes de diversas instâncias, como o Conselho Estadual e Conselhos Municipais de Educação, dentre outros. O RCA é voltado para todas as escolas públicas (das redes municipais e estadual) e privadas.

Este documento discorre sobre diversas temáticas, como as modalidades da educação, as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, os direitos e objetivos de aprendizagem, as áreas do conhecimento, as competências nos componentes curriculares, avaliação e outros (Amapá, 2019a).

O RCA atende a meta 13 do Plano Estadual de Educação, que coloca a importância de “estruturar, implantar e implementar as Diretrizes Curriculares no sistema estadual público de ensino, na perspectiva inter/transdisciplinar [...]” (Amapá, 2015b). No que se refere à avaliação, o RCA destaca que:

O papel do docente é estabelecer critérios e construir estratégias necessárias para avaliar diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem. Sua postura avaliativa possui múltiplas dimensões e implica, inclusive, aferir nota ou um conceito ao aluno. É preciso que se redimensionem exercícios, atividades avaliativas ou quaisquer outros instrumentos utilizados para avaliá-los. O professor deve ter claro que, todos os instrumentos que possam permiti-lo aferir alguma nota ou conceito, só terão sentido se, por meio deles, conseguir identificar a apropriação de habilidades pelos alunos. (Amapá, 2019a, p. 325)

O referido documento orientador define que o processo de aprendizagem envolve a definição das habilidades que o aluno precisa desenvolver. Aí, entram saberes prévios que devem ser considerados e articulados às unidades temáticas, objetos do conhecimentos e habilidades das mais diversas áreas. Para tanto, a avaliação deve permitir reflexões, por parte da turma e do professor, articulada aos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com o RCA, “pensar em avaliação é retomar a aprendizagem em multidimensões, nos campos sociais, pedagógicos, afetivos, culturais, tanto como produtos de conhecimento, quanto como processos de conhecimento pelo alunado” (Amapá, 2019a, p. 326).

Nesse sentido, a escola deve sempre considerar os mais diversos contextos de aprendizagem (familiar, cultural e social) que o aluno participa, processo que contempla uma avaliação mais abrangente e formativa, para além dos aspectos sumativos. Desta forma, famílias, pais e/ou responsáveis e comunidade escolar devem conhecer sobre como ocorre o processo de avaliação pedagógica na escola, para que, mediante um trabalho realizado de maneira conjunta, os estudantes tenham êxito em seu percurso escolar e possam ter apoio e suas aprendizagens potencializadas nos mais diversos contextos.

2.3.2 Plano estadual de educação do Amapá (2014-2024).

O Plano Estadual de Educação (PEE) foi aprovado mediante a Lei n. 1.907, de 24 de junho de 2015, na Assembleia Legislativa do Estado do Amapá, em cumprimento ao disposto no art.º 284 da Constituição do Estado (1991), que preconiza a necessidade de se instituir um plano estadual de educação plurianual, em conformidade com o plano nacional e também com planos municipais de educação (Amapá, 1991). É importante mencionar que o novo Plano

Nacional de Educação (2014) também determinou que todos os Estados e Municípios brasileiros deveriam aprovar leis que originassem seus planos de educação.

Nesta sequência, o referido plano é composto por 26 metas e 314 estratégias, a serem cumpridas no período de 10 anos (2015-2025), e contempla temáticas referentes a todas as etapas e modalidades educacionais, valorização dos profissionais, investimento na educação, dentre outras, como se observa na Tabela 1.

Tabela 1. Metas e Estratégias do Plano Estadual de Educação do Amapá

META	TEMÁTICA	ESTRATÉGIAS
Meta 1	Universalização da Educação Infantil	19
Meta 2	Alfabetização até o 3.º ano do Ensino Fundamental	11
Meta 3	Universalização do Ensino Fundamental	16
Meta 4	Universalização do Ensino Médio	13
Meta 5	Educação Especial	21
Meta 6	Educação básica em Tempo Integral	10
Meta 7	Redução da Distorção Idade-Série	3
Meta 8	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	23
Meta 9	Educação de Jovens e Adultos – EJA	11
Meta 10	Elevar taxa de alfabetização na EJA	15
Meta 11	Elevação da escolaridade de pessoas de 18 a 29 anos	8
Meta 12	Qualidade da Educação Básica	40
Meta 13	Inter/Transdisciplinaridade	4
Meta 14	Ampliação de novas salas de aula	3
Metas 15, 16 e 17	Educação Superior	18+8+8
Meta 18, 19 e 20	Formação Inicial e Continuada	4+19+6
Meta 21	Tecnologias e Educação a Distância	17
Meta 22 e 23	Valorização dos Profissionais da Educação	3+8
Meta 24	Investimento na Educação	7
Meta 25	Gestão Democrática	15
Meta 26	Acompanhar a execução do PEE	4

Fonte: (Amapá, 2015b)

Em decorrência da amplitude do referido plano, optou-se por não debater detalhadamente cada meta dele, apenas algumas estratégias que se relacionam com os objetos/dimensões do estudo, em especial referentes à área de avaliação, que perpassam por diversas metas.

Na meta 1, relacionada à Educação Infantil, o PEE trouxe, dentre outras, uma estratégia (1.4) referente à implantação de uma avaliação institucional nessa etapa de ensino, a ser efetivada a cada dois anos, tendo como referências os padrões nacionais de qualidade educacional, com o intuito de avaliá-los como indicadores propostos pelo plano nacional: a gestão escolar, capacitação dos profissionais, infraestrutura, recursos pedagógicos e outros.

Sobre a efetivação da referida estratégia, no final do ano de 2019, todas as escolas de Educação Infantil, das mais diversas redes que compõem o Estado do Amapá, participaram de um processo de autoavaliação escolar, realizado pelo Selo UNICEF, que é a iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), segundo a qual se contemplam os Municípios brasileiros que compõem o Semiárido e a Amazônia Legal brasileira, regiões que concentram a maior de crianças em situação de exclusão ou em vulnerabilidade social.

Em seguida a essa autoavaliação foram gerados vários indicadores de qualidade na Educação Infantil, que estão disponíveis no site do referido programa¹, e, portanto, sendo utilizados pelas redes de ensino. Essa ação, embora não seja uma avaliação coordenada pela rede estadual, contribui com várias informações sobre essa etapa inicial da educação básica e certamente servirá como parâmetro para a efetivação da referida estratégia.

Em consonância com o plano nacional, também foi definida (estratégia 2.2) uma avaliação para a alfabetização no Ensino Fundamental, a ser orquestrada pela rede estadual e as redes municipais de educação. Nesta conjuntura, em maio de 2017 foi instituído o Programa de Aprendizagem do Amapá (PAAP), atualmente intitulado de Programa Criança Alfabetizada (PCA), coordenado pela SEED, em parceria com todas as redes municipais do Estado, com o intuito de melhorar a educação básica do Estado, a partir dos anos iniciais.

No bojo do PAAP foram realizadas em 2019 avaliações diagnósticas, com o intuito de levantar informações acerca dos processos de aprendizagem dos alunos, e apresentar indicativos para melhorar as práticas pedagógicas. Para tanto, todos os estudantes do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental, de escolas estaduais e municipais, foram avaliados em Língua Portuguesa e Matemática.

Nas primeiras edições, a avaliação diagnóstica foi realizada com alunos de 1.º aos 5.º anos do Ensino Fundamental, graças a um teste escrito com questões de Língua Portuguesa e Matemática, coordenado pela rede estadual de ensino e aplicada pelas redes municipais. No ano de 2021, a avaliação passou a ser realizada com estudantes de 2.º aos 9.º anos do Ensino Fundamental e de 1.ª a 3.ª séries do Ensino Médio, abarcando um número maior de estudantes.

Considerando que o 2.º ano do Ensino Fundamental passa a ser o final do ciclo de alfabetização, a partir da nova Base Nacional Curricular Comum, a rede estadual, em colaboração com as redes municipais, também passou a aplicar a avaliação de fluência em Língua Portuguesa para alunos de 2.º ano. A Avaliação de Fluência em Língua Portuguesa é feita graças a um aplicativo de celular, que grava a voz da criança durante realização de leitura

¹ selounicef.org.br

de palavras, pseudopalavras e textos, e classifica os estudantes nos seguintes perfis: pré-leitor, iniciante e fluente. Os perfis de leitores foram construídos com base nos resultados da avaliação em larga escala de fluência.

A elaboração dos testes da Avaliação de Fluência, a capacitação das equipes para aplicação, a divulgação de resultados e as orientações nos planejamentos de ações pedagógicas para a melhoria de ensino, são atribuições do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), parceiro da rede estadual, que também realiza avaliações em outros entes da federação.

Ainda nos direcionando para as estratégias do PEE, no âmbito da Educação Especial, o plano estadual definiu, através da estratégia 5.12, a importância de se instituir um conjunto de indicadores de qualidade para as escolas que atendem alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, bem como um processo de supervisão e avaliação das instituições de ensino. Esta ação ainda está em fase de elaboração, entretanto, não existe recusa de matrícula desse público, e todas as escolas da rede ofertam o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O plano estadual também deliberou (estratégia 12.6) que se estabeleçam “indicadores específicos de avaliação da qualidade da Educação Especial, da Educação Escolar Indígena e da educação bilíngue para surdos” (Amapá, 2015b), portanto, indicadores bem específicos a esse público, o que também está em fase de elaboração, com articulação entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena.

A estratégia 8.7 dispôs sobre a efetivação de um Sistema de Avaliação da Qualidade da Educação Profissional técnica de nível Médio, de periodicidade anual, para as redes de ensino públicas e privadas do Amapá, estratégia que também está em etapa de estudo para implantação.

Para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), articulada à Educação Profissional, ofertada na cidade ou no campo, a estratégia 9.7 elencou a importância de se considerar metodologias específicas, material didático, currículo e procedimentos de avaliação adequados para esse público. Ainda sobre essa modalidade educacional, a estratégia 10.5 definiu a realização de avaliação específica sobre a alfabetização de jovens e adultos, que lhes permita continuar a escolarização. Partindo desta perspectiva, as escolas têm autonomia para avaliar internamente os estudantes, conforme preconizado pela LDBEN.

Para os que não estão frequentando a escola, e desejam obter a certificação, podem participar do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), com certificação através das secretarias estaduais de educação. Para obter o

certificado do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a pessoa precisa ter no mínimo 15 anos e 18 anos, respectivamente, ao realizar o exame.

Uma temática elencada na estratégia 12.2 refere-se à importância de os alunos participarem de processos educacionais que promovam aprendizados significativos e compatíveis com os anos/etapas que eles frequentam. Para tanto, o plano determinou que

- a) no 5.º ano de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos educandos do Ensino Fundamental e do Médio alcancem nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, previstos para o seu correspondente ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos o nível desejável;
- b) no 10.º ano de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE todos os educandos do Ensino Fundamental e do Médio alcancem **nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, previstos para o seu correspondente ano de estudo**, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável. (Amapá, 2015b)

Para garantir esse disposto, em 2019 foi aprovada a Lei n. 2.448, de 2 de dezembro, que estabeleceu o Regime de Colaboração entre o Governo do Estado do Amapá e as prefeituras dos 16 municípios. Este Regime de Colaboração está assegurado no art. 211 da Constituição Federal de 1988, na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado por meio da Lei 13.005/2014. Em âmbito estadual, aponta-se na Constituição do Estado do Amapá e no Plano Estadual de Educação.

O art. 2.º da Lei n. 2.448/2019 define que o Colabora Amapá tem

Por objetivo viabilizar e fomentar a colaboração entre a rede estadual e as redes municipais de ensino, a partir do diálogo permanente e ações conjuntas voltadas ao fortalecimento da aprendizagem e à melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes, das unidades de ensino e das referidas redes da educação básica no Amapá, envolvendo domínio de competências de leitura, escrita e cálculo, adequados a cada idade e escolarização nas duas primeiras etapas de ensino da educação básica. (Amapá, 2019b)

Para tanto, foram firmados acordos de Cooperação Técnica e Financeira, entre o Governo do Estado do Amapá e as prefeituras dos 16 Municípios, com a coordenação da Secretaria de Estado da Educação (SEED), para a implementação de políticas educacionais em todo o Estado.

O Regime de Colaboração da Educação do Estado do Amapá tem dois eixos de atuação: o eixo administrativo e o eixo aprendizagem. O primeiro eixo visa ao desenvolvimento de ações para otimização dos recursos das redes de ensino. Concomitante, o eixo aprendizagem, visando

à equidade na educação, tem como objetivo fomentar expressivos avanços nas aprendizagens dos estudantes do Ensino Fundamental (Amapá, 2019b).

No eixo aprendizagem foram instituídos alguns programas específicos, como o Programa de Aprendizagem do Amapá (PAAP), conhecido atualmente como Programa Criança Alfabetizada (PCA) e o Prêmio Criança Alfabetizada. O PAAP/PCA é uma “estratégia para melhorar os indicadores educacionais do Estado do Amapá” (Amapá, 2019b). Este programa surgiu a partir dos resultados da (extinta) Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) do ano de 2016, com 46% dos estudantes não leitores, e do IDEB do Estado referente ao ano de 2017, que foram considerados preocupantes e exigiram políticas públicas para melhorar a qualidade educacional do Estado.

Com base no art. 11 da Lei n. 2.448/2019, o PAAP é composto por várias ações, como: a disponibilização de material didático complementar às escolas; formação continuada dos profissionais da educação; monitoramento e avaliação; cooperação e incentivo para as redes de ensino, como: bolsas de pesquisa e extensão para profissionais da educação atuarem como coordenadores e formadores do programa, além de outros recursos, que serão descritos mais à frente. Destaca-se que este programa foi criado em 2017 e passou a compor o Colabora Amapá Educação, em 2019.

Em conformidade com o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual também definiu como estratégia (12.3) a necessidade de se estabelecer “em colaboração com a União e os Municípios, um conjunto de indicadores de avaliação institucional e da aprendizagem” (Amapá, 2015b). Nesta discussão também ficou elencada a avaliação da escola de Educação Básica (estratégia 12.4), de forma contínua, que contemple inúmeros processos avaliativos. Devem-se destacar as dimensões que precisam ser aprimoradas nas instituições avaliadas. Este tipo de avaliação é mais global, e perpassa por perceber aspectos como “o planejamento estratégico; a gestão democrática; a formação e atuação dos profissionais da educação; a qualidade do ensino; a formação e o desempenho dos educandos” (Amapá, 2015b).

A estratégia 12.18 do referido plano estabeleceu que fossem implantados, até 2017, parâmetros mínimos de qualidade da Educação Básica. Estes fomentam a melhoria da qualidade educacional. Esses parâmetros devem ser elaborados pelo Estado, em regime de colaboração com a União e com os municípios, com revisão bienal, o que ainda está em processo de elaboração, para posterior implementação.

A estratégia 25.10 destaca a importância do envolvimento dos mais diversos profissionais, famílias e alunos na elaboração dos documentos institucionais, como o Projeto

Político Pedagógico, regimentos escolares, currículos e outros, o que deve ser efetivado pelas escolas, que têm, portanto, autonomia para isso. Essa estratégia também salienta que deve ser assegurada “a participação de toda a comunidade escolar na avaliação de docentes e de gestores” (Amapá, 2015b), o que ainda não ocorre na prática, pois a avaliação de professores é realizada pelos gestores escolares com a finalidade de progressão na carreira. Quanto aos gestores, a maioria ainda é de indicação política, porém o Estado já iniciou o processo de implantação da gestão democrática escolar, com a escolha da equipe gestora pela comunidade, portanto, poderá realizar essa avaliação.

O texto deste capítulo teve como propósito realizar uma análise das principais legislações que versam sobre o ensino e a avaliação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Básica brasileira. Para situar o leitor, também fez um apanhado sobre o corpo de leis educacionais em vigor no Estado do Amapá, para reforçar a discussão acerca dos objetos da investigação.

As legislações nacionais manifestam as diretrizes e normas do sistema educacional brasileiro, o que reflete diretamente na organização e funcionamento das redes de ensino e escolas do país. As legislações do Estado do Amapá seguem as normativas nacionais, e levam em conta a diversidade do contexto educativo amazônico, buscando-se assim garantir a oferta de um ensino com qualidade e a equidade educacional.

Deste modo, observou-se que as concepções presentes nas legislações, a partir da Constituição Federal até os dias atuais, estão alinhadas com o contexto atual, e que podem refletir nas práticas pedagógicas. Identificou-se que as diretrizes educacionais reforçam um ensino pautado em uma relação aproximada entre professores e estudantes, com a promoção de aprendizagens significativas e uma avaliação pedagógica com ênfase formativa.

CAPÍTULO 3

AVALIAÇÃO EXTERNA DOS

ALUNOS DO ENSINO

FUNDAMENTAL: O SISTEMA

DE AVALIAÇÃO DA

EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)

CAPÍTULO 3. AVALIAÇÃO EXTERNA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)

O capítulo apresenta uma análise das legislações brasileiras que versam sobre avaliação externa no país, com enfoque no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instituído pelo Ministério da Educação (MEC), no início da década de 90. O SAEB é um sistema de avaliação externa e em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos padronizados com testes e questionários contextuais, efetivado em nível nacional, a cada dois anos.

O SAEB proporciona um diagnóstico do ensino básico das escolas brasileiras, e seus resultados contribuem para a formulação, reformulação e efetivação de políticas públicas educacionais. Além disso, são usados para constituir indicadores educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que apresenta informações da qualidade do ensino ofertado nas escolas brasileiras.

O capítulo apresenta as diferentes características, instrumentos e os objetivos do SAEB nos últimos 30 anos no Brasil. Para enriquecer a explanação, se apoia nos seguintes aportes normativos: a Constituição da República Federativa do Brasil (1998); o Plano Decenal de Educação para Todos (1993); a Lei n. 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; os Planos Nacionais de Educação de 2001 e de 2014; o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007; a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2017 e a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica (2018). De igual modo, também apresenta o teor das portarias publicadas pelo MEC e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), instituto vinculado ao ministério, responsável pelas avaliações externas no Brasil, desde a elaboração à divulgação dos resultados.

3.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) surgiu no Brasil no final da década de 80, e teve como influência várias experiências e estudos realizados por outros países, na área de avaliação externa. Nesse contexto, o Brasil estava restabelecendo o Estado Democrático de Direito, após um período sob o regime militar, passando assim por profundas mudanças nos âmbitos social, político e econômico, o que culminou com o surgimento da nova Constituição da República Federativa do Brasil, conhecida como Constituição Federal (CF), promulgada em 05 de outubro de 1988, a qual definiu todos os direitos inerentes aos cidadãos brasileiros.

Na área educacional, esta Carta Magna define a educação como um dos direitos sociais, que devem ser ofertados a todos os cidadãos, tendo o Estado e a família como corresponsáveis, devendo ser incentivada pela sociedade. Igualmente, deve promover o desenvolvimento da pessoa, preparando-o para a cidadania e tornando-a competente para o mercado de trabalho (Brasil, 1988). A CF também assegurou a universalização e obrigatoriedade da Educação Básica e a garantia de um padrão de qualidade educacional, em nível nacional.

Vale destacar que, anos antes da redemocratização do país, ainda na década de 60, período em que o Brasil estava sob regime de ditadura militar (1964-1985), algumas experiências de avaliação externa surgiram isoladas em algumas Unidades da Federação, como a criação do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), em 1966, pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Rio de Janeiro, que realizou uma pesquisa no Brasil, mediante uso de dois instrumentos: um questionário sobre as características socioeconômicas dos alunos do Ensino Médio, e a aplicação de um conjunto de testes objetivos para as últimas séries dessa etapa educacional, que contemplou diferentes áreas de conhecimento (matemática, linguagem, ciências naturais, ciências físicas e estudos sociais). Além desta iniciativa, o CETPP também ministrou diversos cursos e realizou publicações na área de avaliação educacional. Paralelo a FGV, a Fundação Carlos Chagas (FCC) também passou a focar em estudos da área, com a formação de especialistas no Brasil e no exterior.

Na década de 70, o Brasil participou do Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana (ECIEL), com vários outros países da América Latina, que teve como foco os fatores que influenciavam os níveis de aprendizado dos estudantes. Ainda no período, surgiu o Projeto EDURURAL, que foi desenhado pelos técnicos do MEC no final dos anos 70, realizado entre a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a FCC, e desenvolvido em Estados do nordeste brasileiro, mediante financiamento do Banco Mundial, pois o ministério era desprovido de muitos recursos financeiros na época.

O EDURURAL consistiu em aplicar uma avaliação em escolas rurais na região nordeste brasileira, nos Estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, com a participação de professores, alunos e famílias. Os alunos das 2.^a e 4.^a séries do Ensino Fundamental participaram da avaliação, graças a testes de Língua Portuguesa e Matemática, tendo em conta a localidade da escola (rural ou urbana), que geralmente eram multisseriadas, isto é, várias séries/anos escolares em uma única classe de escolarização. A aplicação da referida avaliação ocorreu nos anos de 1982, 1984 e 1986. Na ocasião, foram coletados inúmeros dados, que passaram por análises quantitativas e qualitativas. Apesar de ser uma iniciativa que despertou a atenção de instituições

internacionais, pelo fato de ser uma das primeiras avaliações externas realizadas em escolas da zona rural, seus resultados não foram divulgados pelo MEC.

Ainda nesse período, com a aspiração de criar um sistema de avaliação externa das redes educacionais do Brasil, em nível nacional, o Ministério da Educação, em parceria com o Banco Mundial, passou a desenhar o SAEB, tendo como base parte da metodologia e instrumentos do projeto EDURURAL.

Deste modo, em 1988 foi proposto ao MEC a criação de um Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau (SAEP), fruto de inúmeras reuniões com especialistas da área de avaliação, tendo como parâmetro as experiências de outros países e dos vários estudos exploratórios realizados até aquele período. Para dar início a operacionalização do SAEP, em 1990, o MEC realizou um estudo piloto dos instrumentos de avaliação, com a aplicação de testes, com base nos modelos clássicos de avaliação, com alunos de 1.^a, 3.^a, 5.^a e 7.^a séries do Ensino Fundamental, em escolas públicas em algumas regiões brasileiras.

O estudo piloto possibilitou a reformulação dos instrumentos avaliativos, e o SAEP contou com o financiamento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em sua primeira aplicação, por intermédio de convênio firmado com a (extinta) Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), vinculada ao MEC.

No mesmo ano, após o estudo piloto, ocorreu o primeiro ciclo de avaliações externas e em larga escala na Educação Básica brasileira, sob a coordenação do MEC, e com aplicação dos testes a cargo das secretarias estaduais de educação, portanto, realizado em nível nacional. Nesse período, os Estados realizaram o levantamento de dados, a aplicação, o processamento das informações e a correção das provas. Os resultados desse primeiro ciclo foram apresentados em 1992, e considerados abaixo do esperado, fato que repercutiu nas Unidades Federativas e no MEC, despertando ainda mais o interesse pela área de avaliação externa e em larga escala.

Em nível internacional ocorreu, em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia, a qual gerou um documento para os países participantes, que em seu art. 4.º foi elencado a “necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (Unicef, 1990), e o Brasil foi um dos países que se tornaram signatários da conferência. Pode-se dizer que este evento reforçou a necessidade urgente de implementar um sistema de avaliação externa no país, o que motivou ainda mais os dirigentes educacionais.

Essa conferência deu destaque à educação de qualidade como um direito de cada cidadão, algo já preconizado na Constituição brasileira aprovada dois anos antes. Com o intuito

de cumprir as resoluções da conferência, em 1993, o MEC elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, para ser desenvolvido em um período de 10 anos no Brasil. Esse plano apresentou as estratégias de universalização do Ensino Fundamental, destacando vários obstáculos a serem enfrentados, dentre os quais os elevados índices de repetência e evasão de alunos na 1.^a série; o nível insatisfatório de qualidade educacional; e também o aprimoramento das avaliações, tendo em conta a necessidade de “avaliações externas para aferir o desempenho das escolas e do sistema (Brasil, 1993, p. 31).

Como uma das metas do Plano Decenal de Educação foi desenvolvido e implementado um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, mediante trabalho articulado entre a Secretaria de Educação Fundamental, a Coordenação de Planejamento Setorial, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o INEP, congregando também uma cooperação técnica internacional para seu financiamento, sistema este que tinha a

Finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional. Seus objetivos compreendem a pesquisa e desenvolvimento de métodos e instrumentos de avaliação escolar, a implementação, em universidades e centros de pesquisa, de núcleos ou centros regionais de estudos em avaliação, a formação e capacitação de recursos humanos para a área e, por fim, a produção de pesquisa aplicada para subsidiar políticas públicas de qualidade educacional. (Brasil, 1993, p. 59)

Portanto, o plano elencou a necessidade das avaliações externas, que embora consideradas incipientes na época, eram muito importantes para promover e financiar as políticas públicas para a oferta de uma educação de qualidade no Brasil.

Nesse período foi realizado o segundo ciclo de avaliações do SAEP, que estava previsto para 1992, com avaliações sumativas externas organizadas a partir da Teoria Clássica dos Testes (TCT), com itens de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e a elaboração de redação, construídos a partir dos currículos dos sistemas estaduais, visto que não existia um currículo nacional e uma matriz de avaliação naquele período.

As duas primeiras experiências do SAEP, de caráter amostral, foram realizadas com escolas previamente sorteadas, e contou com a participação de alunos das 1.^a, 3.^a, 5.^a e 7.^a séries do Ensino Fundamental, o que permitiu apenas a disponibilização de resultados pelas unidades da Federação brasileira, e às cinco regiões do país, porém não por escolas.

Apesar das duas edições, a institucionalização oficial de um sistema de avaliação da Educação Básica, realizado em nível nacional, ocorreu em 1994, por interferência da Portaria Ministerial n. 1.795, de 27 de dezembro, que implementou processos contínuos de avaliação

nacional, e desde aquele período, vem sofrendo várias reestruturações no decorrer de suas edições. Na portaria, o MEC definiu quatro objetivos para o sistema:

- I. Contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis do sistema educativo, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da Educação Básica e adequados controles sociais de seus resultados.
- II. Implementar e desenvolver, em articulação com as Secretarias de Educação, processos permanentes de avaliação, apoiados em ciclos regulares de aferições de aprendizagem e competências obtidas pelos alunos e do desempenho dos estabelecimentos que compõem o sistema de Educação Básica.
- III. Mobilizar recursos humanos, técnicos e institucionais do Ministério, das secretarias e universidades e centros de estudos e pesquisas sociais e educacionais, para gerar e difundir conhecimentos, técnicas e instrumentos requeridos pelas práticas de aferição e avaliação educacional.
- IV. Proporcionar aos responsáveis pela gestão educacional e pelo ensino, às famílias e aos cidadãos em geral, informações seguras e oportunas a respeito do desempenho e dos resultados dos sistemas educativos. (Brasil, 1994)

Essa legislação vem ao encontro do direito à uma educação de qualidade, preconizado na Constituição Federal, que, em seu art. 206, incisos I e VII, garante a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”, e a “garantia de padrão de qualidade”, respectivamente (Brasil, 1988). Destaca-se ainda, que o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) definiu a Educação Básica como prioridade, visando a “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental” (Brasil, 1993), num período de 10 anos, naquele contexto.

Após a publicação da Portaria Ministerial n. 1.795/1994, as primeiras reformulações do SAEP ocorreram em 1995, em que passou a ser denominado de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nomenclatura em uso até os dias atuais.

Nesse contexto, após várias discussões entre especialistas na área e técnicos do MEC, a Teoria Clássica de Testes foi abandonada, e foi adotada a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Com a introdução de uma nova metodologia de construção de teste e análise dos resultados, e como não existia uma base nacional curricular no país, foram elaboradas matrizes de referências, para direcionar a formulação das questões dos testes, nas quais constam as habilidades e competências esperados para cada ano escolar, que serão descritas mais à frente.

Na edição do SAEB de 1995, as avaliações externas, a partir daí construídas a partir da TRI, continuaram sendo realizadas com o mesmo público (alunos de 1.^a, 3.^a, 5.^a e 7.^a séries do Ensino Fundamental), assim como as áreas dos conhecimentos/componentes curriculares avaliados nas edições anteriores. A partir desse ano, passou a ter uma periodicidade bienal.

Um ano depois, foi aprovada a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, legislação em vigor no país, que, em consonância com o art. 206 da CF, definiu a garantia do padrão de qualidade como um dos princípios do ensino. Essa lei também fixou, no art. 9.º, inciso VI, a responsabilidade do Governo Federal, em cooperação com os sistemas de ensino, em garantir um processo nacional de “avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior” (Brasil, 1996a), com o intuito de aprimorar a qualidade educacional e definir prioridades na área.

Ainda a respeito da matéria de avaliação externa e em larga escala, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu art. 87, parágrafo 3.º, inciso IV, preconizou a incumbência do Governo Federal em “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (Brasil, 1996a). Destaca-se que o regime de colaboração na organização dos sistemas de ensino entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios têm a garantia constitucional, definida no art. 211 da CF, fortalecendo assim a cultura de avaliação externa no país.

No ano de 1997, o SAEB passou a avaliar apenas as 5.ª e 8.ª séries do Ensino Fundamental e o incluiu o 3.º ano do Ensino Médio, etapa que passou a integrar o sistema. É relevante esclarecer que, nesse período, o Ensino Fundamental brasileiro tinha a duração de oito anos, e era organizado em séries anuais (1.ª a 8.ª séries), e o Ensino Médio em anos (1.º ao 3.º, na modalidade normal, e 1.º ao 4.º nos cursos profissionalizantes). Nesta edição, além das escolas públicas, as escolas particulares também começaram a participar das avaliações, alargando-se assim o público de abrangência do SAEB.

Em 1999 foi editada uma nova legislação do SAEB, a Portaria n. 839, revogando a Portaria n. 1.795/94, instituindo-se novamente o SAEB, agora com referência à LDBEN, em seu art. 1.º, que diz:

Criar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, para monitoramento da qualidade do ensino, da equidade e da eficiência do sistema de educação básica, conforme determina o inciso VI do artigo 9.º da Lei 9.394, de 1996. (Brasil, 1999)

Esse novo ato normativo deliberou que a elaboração dos instrumentos, a definição da data de aplicação, o tratamento de dados e a divulgação dos resultados das avaliações externas ficariam a cargo do INEP, e as secretarias estaduais de educação deveriam dar o suporte para a aplicação delas, atribuições que já ocorria na prática, formalizando essa metodologia que ocorre até os dias atuais.

Outra reformulação no SAEB ocorreu em 2001, que passou a avaliar apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, momento no qual ocorreu a atualização das matrizes de referência. Nesse contexto, surgiu o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que começou a ser elaborado em 1996, mas aprovado apenas em 01 de janeiro de 2001, instituído por interferência da Lei Federal n. 10.172/2001. O PNE apresentou diversas diretrizes e metas para a educação brasileira, a serem cumpridas num prazo de 10 anos (2001-2011). Em síntese, o plano teve os seguintes objetivos: melhorar a qualidade do ensino, em todos os níveis educativos (Básico e Superior), elevar a escolaridade da população, democratizar a gestão do ensino público e reduzir desigualdades de acesso e permanência na escola (Brasil, 2001).

O PNE de 2001 também destacou a necessidade de consolidar e aperfeiçoar o SAEB e o censo escolar, bem como estimulou a concepção de sistemas de avaliação municipais e estaduais, para acompanhar a conjuntura educacional no país, realidade que já se fazia presente, com vários sistemas próprios de avaliação externa, como, o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE) implementado em 1992, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP) desde 1996, o Sistema de Avaliação Educacional do Rio de Janeiro (SAERJ), e outros.

O objetivo n. 26 do referido plano apontou a necessidade de se elevar progressivamente o nível de desempenho dos alunos, com maior suporte no monitoramento das redes, que deveriam fazer uso dos indicadores do SAEB e dos sistemas próprios de avaliação estaduais e municipais.

É importante destacar que após a aprovação desse Plano Nacional de Educação, o SAEB passou por uma profunda transformação a partir de 2005, contexto no qual a avaliação de sistemas educacionais no Brasil consolidou-se também como avaliação de desempenho de escolas, mediante a criação da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, a primeira avaliação universal em escolas públicas brasileiras, que passou a integrar o SAEB.

Para tanto, o MEC publicou a Portaria n. 931, de 21 de março de 2005, que reestruturou o SAEB e revogou a anterior (Portaria n. 839/1999). De acordo com esse ato normativo, o SAEB passou a contar com duas avaliações em seu escopo: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a ANRESC (Brasil, 2005). De tal modo, o SAEB, além de abranger escolas públicas e particulares, de maneira amostral, passou também a contar com estratos censitários,

com divulgação dos resultados das escolas públicas, resultados por redes de ensino e por Unidade Federativa, uma grande inovação no sistema.

De acordo com a Portaria n. 931/2005, a ANEB manteve as características, objetivos e estratégias da avaliação da Educação Básica efetuada até aquele momento pelo SAEB, de caráter amostral. Por outro lado, a ANRESC passou a ser realizada de maneira universal, com o objetivo de avaliar escolas públicas do ensino básico. De acordo com o parágrafo 2.º, do art. 1.º, a ANRESC tinha os seguintes objetivos gerais:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede às quais pertençam. (Brasil, 2005)

Em 2007 ocorreram outras mudanças significativas no cenário da avaliação externa e em larga escala brasileira, com a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (Brasil, 2007a), objetivando melhorar a qualidade da Educação Básica brasileira, mediante diversas ações e programas, de cunho técnico e financeiro, realizadas pelo Governo Federal, em regime de colaboração com Distrito Federal, Estados e Municípios, contando também com a participação das famílias e da comunidade. Esse plano foi instituído através do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, e surgiu a partir de estudos realizados após a 1.ª edição da ANRESC/Prova Brasil, conforme destacado a seguir:

Logo após a divulgação dos resultados da Prova Brasil, em 2006, dois estudos foram realizados em parceria com organismos internacionais, em escolas e redes de ensino cujos alunos demonstraram desempenho acima do previsto, consideradas variáveis socioeconômicas. O objetivo central dos estudos era identificar um conjunto de boas práticas às quais poderia ser atribuído o bom desempenho dos alunos. Essas boas práticas foram traduzidas em 28 diretrizes que orientam as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. (Brasil, 2008, p. 14)

Esses estudos, intitulados de “Aprova Brasil, o direito de aprender, boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil” (MEC, 2006) e “Redes de Aprendizagem: boas

práticas de municípios que garantam o direito de aprender” (UNICEF/MEC, 2008), referenciados no capítulo 1, foram importantes para a institucionalização desse plano de metas.

As diretrizes instituídas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação objetivam melhorar e monitorar a qualidade da Educação Básica, e para tanto, foi criado um indicador: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por meio do Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que em seu art. 3.º diz:

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

O IDEB agrupa, em um único indicador, os resultados do fluxo escolar (taxas de aprovação) com as médias do desempenho dos alunos nas avaliações externas do SAEB. O IDEB passou a ser o indicador objetivo, expresso numa escala de zero a 10. O principal objetivo do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação era que o ensino básico brasileiro pudesse atingir, até 2021, um nível médio de qualidade educacional compatível com os países desenvolvidos, que constituem a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é nota seis em uma escala de zero a 10.

Para aprimorar a análise dos dados e gerar o IDEB, houveram modificações no Censo Escolar, que se transformou no Programa Educacenso, preenchido *online* pelas escolas e com dados por alunos, pois até aquele momento, o censo escolar era preenchido de forma manual. Os dados referentes à promoção, reprovação e evasão de estudantes passaram a compor os resultados do fluxo escolar real, que até então tinha valor estimado por escola.

Deste modo, de acordo com o INEP, o cálculo do IDEB obedece a seguinte fórmula:

Os resultados dos testes de Língua portuguesa e Matemática são padronizados em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). Depois, a média dessas duas notas é multiplicada pela média das taxas de aprovação das séries de cada etapa avaliada (Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio), que, em percentual, varia de 0 (zero) a 100 (cem). (Brasil, 2022)

Para exemplificar o cálculo do indicador, são apresentados na figura abaixo:

Figura 1. Modelo de Cálculo do IDEB por escola

Escola	Desempenho no Saeb (N)	Aprovação (P)	Ideb (N) x (P)
E ₁	6,0	0,9	5,4

Fonte: Brasil (2022)

Com base nos resultados do SAEB de 2005 e do fluxo escolar (via Censo Escolar), foram calculados IDEB para o país, Estados, Municípios, redes de ensino e escolas, relativos ao Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e o Ensino Médio, numa escala de 1 a 10.

Em relação ao IDEB do Brasil, que abarca todas as redes, foram calculados: **3.8** para os anos iniciais e **3.5** para os anos finais do Ensino Fundamental. Concernente ao Ensino Médio, foi calculado o IDEB de **3.4**. A partir dos cálculos iniciais foram definidas metas bienais até o ano de 2021, para o Brasil, Estados, Municípios, redes de ensino e escolas. A Tabela a seguir apresenta as metas projetadas para o Brasil, correspondente ao período de 2007 a 2021:

Tabela 2. Metas Projetadas para o Brasil, Ensino Fundamental e Médio, de 2007 a 2021

METAS	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EF Anos Iniciais	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
EF Anos Finais	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
EM	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2

Fonte: <ideb.inep.gov.br>.

Nota. EF (Ensino Fundamental) e EM (Ensino Médio)

De acordo com os resultados da última edição do SAEB, realizada em 2021, o Brasil não conseguiu atingir as metas projetadas, sendo que obteve o IDEB **5.8** para os anos iniciais, o IDEB **5.1** para os anos finais do Ensino Fundamental, e o IDEB **4.2** para o Ensino Médio, sendo este último o que mais se distancia da meta projetada em 2007, em 1 ponto percentual.

O Decreto n. 6.094/2007 também instituiu o Plano de Ações Articuladas (PAR), que prestou apoio técnico ou financeiro, através do MEC, para que os entes que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pudessem cumprir as metas estabelecidas. Destaca-se que a realização da ANRESC/Prova Brasil foi um requisito para a formalização do termo de adesão. Com a aderência das esferas estaduais e municipais ao plano, a realização dessa avaliação contou com mais de três milhões de alunos na edição de 2007.

Todavia, a participação das redes de ensino se deu principalmente em virtude da contrapartida financeira do MEC, através do PAR, pelo qual os gestores estaduais e municipais tinham a incumbência de operacionalizar diversas ações para melhoria da qualidade educacional. As escolas também passaram a contar com o apoio financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em vigor até os dias atuais.

Ainda em 2007, em conformidade com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi lançado também, pelo MEC, o “Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” que abarcou vários programas com o objetivo de melhorar a educação brasileira e reduzir as desigualdades educacionais, num período de 15 anos. O PDE foi estruturado em 5 eixos principais: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional; Alfabetização; e Diversidade e contou com mais de 100 programas distribuídos nessas áreas.

A Educação Básica foi a principal linha do PDE, com inúmeros programas. Dentre os quais, a formação e valorização de professores, através da criação do Programa Universidade Aberta do Brasil, que visava ofertar cursos de graduação para professores da Educação Básica pública, que até aquele momento não tinham cursado o ensino superior. Também houve a garantia constitucional de um piso salarial nacional do magistério (Brasil, 2006c) para equiparar os salários dos profissionais da educação em todas as Unidades da Federação.

Do mesmo modo, ocorreu a Substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), contemplando outros profissionais, além de professores (Brasil, 1996b).

O FUNDEB foi aprovado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007², o que possibilitou um maior repasse financeiro da União ao Fundo (Brasil, 2007b). Nota-se que a criação do FUNDEB veio consolidar a garantia constitucional, que foi reforçada na LDBEN, referente à assistência técnica e financeira, por parte da União, ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios, definida no parágrafo 1º do art. 211 da CF, de “forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino” (Brasil, 1988).

O Plano de Desenvolvimento da Educação teve influência direta na área de avaliação externa – que articulado à realização da Prova Brasil, a criação do IDEB, a implementação do Plano de Ações Articuladas – contribuiu para instituir no país uma política de *accountability*, por meio da divulgação dos resultados do SAEB e do IDEB, pela definição de metas para as escolas, redes, Estados e Municípios, bem como a responsabilização e a prestação de contas,

² Revogada pela Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. (BRASIL, 2020b).

dos atores educacionais e escolas, conforme observa-se no trecho de uma publicação do MEC/INEP, que ao referir-se à avaliação e responsabilização diz que:

O PDE promove profunda alteração na avaliação da Educação Básica. Estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social (Brasil, 2008, p. 11).

Por esse ângulo, o apoio financeiro da União e o apoio técnico do MEC aos sistemas educacionais, possibilitou a interligação entre as três áreas elencadas no documento, e a *accountability*, na qual a avaliação pode ser utilizada “para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização (Afonso, 2011, p. 84), como referido no capítulo 1.

Destaca-se que, em uma das estratégias da meta 20 do novo Plano Nacional de Educação (2014), que será debatido mais à frente, ficou definido também a aprovação da Lei de Responsabilidade Educacional, como objetivo de promover e garantir a qualidade na Educação Básica, dos sistemas e redes de ensino “aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais” (Brasil, 2014).

Acerca dessa estratégia, sublinha-se que existe o Projeto de lei n. 7420, que versa sobre a qualidade do ensino básico a responsabilização de gestores públicos, que está em tramitação no Brasil desde o ano de 2006, que será um organismo de responsabilização e controle, a partir da avaliação de vários fatores, como plano de cargos e carreiras, formação continuada, jornada de trabalho profissionais da educação, dentre tantos outros. De acordo com o projeto, a qualidade do Ensino Fundamental e Médio será aferida pelas avaliações externas em larga escala, aplicadas pelo Governo Federal, com a responsabilização de gestores públicos que não conseguem manter os padrões mínimos de qualidade (Brasil, 2006b).

Em 2007 também foi instituído, no âmbito do MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). O PDE-Escola foi aprovado através da Portaria Normativa do MEC n. 27, de 21 de junho de 2007, para identificar dificuldades, elaborar metas e planos de melhorias para escolas públicas de Educação Básica, pela gestão da escola, fortalecendo sua autonomia (Brasil, 2007c).

O grande destaque do PDE-Escola foi o apoio técnico do Poder Público aos estabelecimentos de ensino, com o atendimento prioritário dos Estados e Municípios com os mais baixos índices de desenvolvimento da educação (IDEB). O art. 2.º da Portaria Normativa MEC n. 27/2007 definiu que a implementação do PDE-Escola em cada instituição participante deveria ocorrer mediante a efetivação de “processos gerenciais de: I - autoavaliação da escola;

II - definição de sua visão estratégica; III - elaboração de plano de ação” (MEC, 2007). Para tanto, foi proposto que cada escola deveria elaborar um plano estratégico, com as metas a serem atingidas, a partir do diagnóstico emergente do processo de autoavaliação institucional, com a participação de toda comunidade escolar. De acordo com o art.3.º, inciso II, da normativa, a autoavaliação é o processo no qual a escola analisa:

- a) seu nível de eficiência e produtividade, tais como, por exemplo, taxas de evasão, abandono escolar, desempenho, dentre outras, conforme instruções do Ministério da Educação ou do FNDE;
- b) como a própria escola se situa em relação aos fatores que ela controla e que podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino;
- c) quais os principais problemas da escola e quais são suas causas; e
- d) quais as potencialidades da escola para superar os problemas identificados. (Brasil, 2007c)

Neste art.3.º, em seu no parágrafo 1.º, fica evidenciado que a autoavaliação da escola deveria contar com uso de diversos procedimentos para recolha de informações, para uma coleta rica de dados, que a partir da visão de todos os profissionais e comunidade escolar, se obtenha um panorama condizente com a realidade da instituição. Esse aspecto é muito importante, pois o PDE-Escola incentivou processos de autoavaliação nas escolas, em todo o país, tendo em conta que esse domínio é pouco estimulado pelo sistema nacional de ensino e pelo SAEB.

Em 2007, foi criada a Avaliação de Alfabetização intitulada de “Provinha Brasil”, por meio da Portaria Normativa n. 10/2007. A Provinha Brasil constituía-se como uma avaliação diagnóstica, realizada duas vezes ao ano (início e final), especificamente em turmas de 2.º ano do Ensino Fundamental, graças aos instrumentos disponibilizados pelo INEP às escolas e às redes interessadas em participar, portanto, não era algo obrigatório (Brasil, 2007d). A referida avaliação era aplicada e corrigida pelos professores das turmas participantes, tendo como referência as orientações do INEP.

Por ser um instrumento não obrigatório e aplicado pelos profissionais das escolas, a Provinha Brasil não passou a compor o SAEB, que até aquele momento contava com duas avaliações (ANEB e ANRESC/Prova Brasil). A Provinha Brasil apresentava informações acerca do nível de alfabetização dos estudantes às redes de ensino e aos professores, mas sobretudo, fomentava a interpretação dos dados e possibilita intervenções pedagógicas para aprimorar o aprendizado, corrigir possíveis lacunas e, portanto, diminuir as desigualdades no educacionais e promover uma educação de qualidade, nos anos iniciais de escolarização obrigatória.

Nesse mesmo ano, a ANRESC foi aplicada novamente, porque isso visa fornecer informações das escolas aos gestores da rede de ensino, bem como a ANEB, com uma amostra de estudantes. De acordo com a Portaria n. 47 do INEP, as duas avaliações pretenderam “subsidiar a formulação de políticas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação” (Brasil, 2007e).

Em 2010, foi aprovada a Resolução n. 04, do Conselho Nacional de Educação, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Relativamente à área de avaliação educacional, o art.º 46 desta resolução define três dimensões básicas: 1) avaliação da aprendizagem; 2) avaliação institucional interna e externa e 3) avaliação de redes de educação básica (avaliações externas do SAEB).

De acordo com essa legislação, os projetos políticos pedagógicos das escolas precisam contemplar essas três dimensões, que contribuem com uma integração entre gestão, profissionais, alunos e sociedade, visto que elas perpassam por diversos aspectos de dentro e fora da instituição, isto é, destacando a importância das avaliações externas, no mesmo patamar das avaliações internas (pedagógicas e institucional).

Adentrando na dimensão da avaliação institucional interna, o art.º 52 versa sobre a importância de estar prevista no projeto político-pedagógico e no planejamento da gestão educacional e na gestão da escola. Ainda sugere que esse processo seja realizado anualmente, que possa “rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola” (Brasil, 2010b), ressaltando, a importância da avaliação institucional para a escola, processo este que pode contar com a autoavaliação da instituição como um dos domínios avaliativos, para que os profissionais possam rever suas ações e estratégias para garantir uma educação de qualidade e com equidade.

O art.º 53 da legislação preconizou que a avaliação de redes da Educação Básica, deveria ser realizada periodicamente por órgãos externos à escola, englobando os resultados da avaliação institucional, para que assim se pudesse apresentar resultados para a sociedade a respeito da qualidade educacional de cada instituição (Brasil, 2010b), o que não é a realidade no país, visto que as avaliações externas brasileiras não abrangem os resultados de avaliações institucionais internas, conforme mencionado mais acima. Entende-se que esse artigo muito poderia contribuir com as discussões sobre o SAEB contemplar outros domínios de avaliação.

O inciso IX do art.º 44 destacou a importância de a escola conhecer e acompanhar os resultados das avaliações internas e externas, conforme observa-se no trecho a seguir:

As ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementam ou substituem os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros. (Brasil, 2010b)

Neste sentido, com base na legislação, a avaliação assume importantes papéis, seja para promover aprendizagens estudantis, e, portanto, o progresso e sucesso escolar destes, e do mesmo modo, o aprimoramento e desenvolvimento da própria instituição, em seus mais diversos aspectos (organizacionais, curriculares e outros), de maneira interna, e mediante acompanhamento e análise dos resultados das avaliações sumativas externas e de indicadores educacionais.

Em 2010 também foram aprovadas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, por meio da Resolução CNE/CEB n. 7/2010, que em seu art.º 33, apresentou um debate sobre a necessidade das avaliações internas se articularem às avaliações externas (nacionais, estaduais e municipais), para contribuírem com o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes e com a qualidade educacional (Brasil, 2010c). De modo igual, o parágrafo 1.º do referido artigo define que as práticas letivas podem ser redimensionadas a partir da análise dos indicadores educacionais, como o IDEB, com o intuito de melhorar os resultados da escola. O parágrafo 2.º deste art.º 33 traz uma importante reflexão:

A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma **parcela restrita do que é trabalhado nas escolas**, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala. (Brasil, 2010c)

Este preceito legislativo é muito importante, pois reafirma que a avaliação externa se refere apenas a uma parcela do que é trabalhado nas escolas. Desta forma, é importante que o currículo escolar não fique limitado apenas ao que é avaliado pelos testes padronizados das avaliações em larga escala, no caso do Brasil, nas matrizes de referência de Língua Portuguesa e Matemática, e o trabalho docente não se resuma à preparação para as avaliações externas, visto que estas não conseguem avaliar tudo que é trabalhado em sala de aula, que é um espaço de constituição de conhecimentos, para além destes dois componentes curriculares.

No ano de 2012 foi instituído no Brasil o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), através da Portaria n. 867, de 4 de julho. Esse pacto teve o intuito de reafirmar o compromisso assumido no Decreto n. 6.094/2007 – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – no qual as crianças brasileiras deveriam ser alfabetizadas até, no máximo os oito anos de idade, ao final do 3.º ano do Ensino Fundamental, o que deveria ser aferido por um exame específico (Brasil, 2012).

O PNAIC além da garantia de alfabetização até o final do 3.º ano do Ensino Fundamental, teve também outros objetivos, dentre os quais, a redução da distorção entre idade e série/ano escolar, melhorar o IDEB e aprimorar a formação de professores. Para tanto, as ações do pacto foram divididas em vários eixos: I - formação continuada de professores alfabetizadores; II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III - avaliação e; IV - gestão, controle e mobilização social (Brasil, 2012). De acordo com o art.9.º da portaria, o eixo avaliação se caracterizou por:

- I. Avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2.º ano do ensino fundamental;
- II. Disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;
- III. Análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;
- IV. Avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3.º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP. (Brasil, 2012)

Deste modo, no ano seguinte, na edição de 2013, o SAEB passou a contar com mais uma avaliação: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a qual visa a atender o inciso IV, do art. 9.º da portaria acima. A ANA foi instituída com o suporte na Portaria n. 482/2013, que revogou a Portaria n. 931/2005, que versava sobre a estrutura anterior do SAEB. Mediante essa nova normativa do MEC, o SAEB passou a ser composto por três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (Brasil, 2013).

De acordo com o art. 4.º da normativa por ora debatida, a ANA era aplicada em escolas públicas do ensino básico e foi instituída com dois objetivos: “I - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; e II - produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global” (Brasil, 2013). Essa avaliação não tinha a periodicidade bienal, como a ANEB e a ANRESC, pois deveria ser aplicada anualmente no ciclo de alfabetização.

Um ano depois da reestruturação do SAEB, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação, por meio da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que apresenta 20 metas para a educação na vigência de 10 anos. A respeito do SAEB, de acordo com o art. 11.º desta lei federal ficou definido que:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da Educação Básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. (Brasil, 2014)

No mesmo artigo, no parágrafo 1.º, ficou definido que, a cada dois anos, o SAEB deveria elaborar: **indicadores de rendimento escolar**, com os dados referentes ao desempenho dos alunos verificados nas avaliações nacionais, e as informações do censo escolar do ensino básico, dados apurados pelo INEP; e **indicadores de avaliação institucional** com o perfil dos alunos, profissionais da educação e as relações estabelecidas entre esses, recursos pedagógicos, infraestrutura, gestão escolar e outras informações pertinentes. Observa-se que, a partir do PNE, os indicadores de avaliação institucional foram considerados no mesmo patamar que os indicadores de rendimento escolar, reforçando-se mais uma vez, a necessidade das redes e sistemas de ensino organizarem processos de avaliação das instituições escolares.

O PNE 2014 fixou uma meta específica (Meta 7) para aprimorar a qualidade da educação básica, e reforçou que o Brasil deveria alcançar, até 2021, os índices calculados em 2007, o que não foi possível, conforme referido anteriormente.

Tabela 3. Metas para a Educação Básica, no Brasil, de 2015 a 2021

NÍVEIS DE ENSINO	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5.2	5.5	5.7	6.0
Anos finais do Ensino Fundamental	4.7	5.0	5.2	5.5
Ensino Médio	4.3	4.7	5.0	5.2

Fonte: (Brasil, 2014)

A meta 7 do PNE apresentou também 36 estratégias, dentre as quais a definição de uma base nacional comum dos currículos para a Educação Básica, matéria explanada no capítulo 2. A meta 7 do PNE também deliberou, na estratégia 7.2, o seguinte:

a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos setenta por cento dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado **nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem** e desenvolvimento de seu ano de estudo, e cinquenta por cento, pelo menos, o nível desejável;

b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado **nível suficiente de aprendizado** em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e oitenta por cento, pelo menos, o nível desejável. (Brasil, 2014)

Observa-se a preocupação governamental em definir, uma base nacional comum curricular, e garantir a promoção dos aprendizados essenciais em cada ano escolar do ensino básico, diminuindo-se assim as disparidades educacionais, nas diversas regiões do país.

Fazendo um paralelo com o PNE 2004, que estimulou o aprimoramento do SAEB e do censo escolar, o PNE 2014 estendeu o debate acerca da área de avaliação para além das avaliações externas, definindo diversas estratégias, tais como: a necessidade de definir parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da Educação Básica (estratégia 7.21); a importância de se constituir um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional (estratégia 7.3); o processo contínuo de autoavaliação das escolas de Educação Básica (estratégia 7.4); associação da assistência técnica e financeira à fixação de metas intermediárias, priorizando-se escolas e sistemas com o IDEB abaixo da média nacional (estratégia 7.6); o desenvolvimento de indicadores específicos de avaliação da qualidade da Educação Especial (7.8); melhoria no desempenho dos alunos da Educação Básica nas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (estratégia 7.11); e a estratégia 7.36 que define a importância de “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (Brasil, 2014).

Além disso, a estratégia 7.7 deliberou que os procedimentos de avaliação da qualidade do Ensino Fundamental e Ensino Médio deveriam ser aperfeiçoados, com a inclusão de ciências no exame de 9.º ano. Também elencou a inclusão do ENEM ao SAEB, o que não ocorreu na prática, visto que o ENEM faz parte da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, que será debatida mais à frente, mas não do SAEB. Ainda nessa estratégia, houve ênfase quanto ao uso dos resultados das avaliações externas em larga escala pelas escolas e redes de ensino, para a melhoria das práticas pedagógicas e dos processos que ocorrem nas escolas.

A estratégia 7.9 reforçou a necessidade de se garantir a equidade de aprendizagem, diminuindo-se as disparidades existentes nas escolas, fato levado a efeito por conta de políticas de redes e sistemas de ensino, para que todos pudessem alcançar as metas do IDEB, “reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios” (Brasil, 2014).

Outro destaque, elencado na estratégia 7.10, referia-se ao acompanhamento, divulgação e uso dos resultados dos indicadores do SAEB e do IDEB, das escolas, redes públicas de ensino básico e sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais), informações que devem ser contextualizadas, debatidas e disponibilizados ao público (famílias e comunidades escolares).

A estratégia 7.32 versou sobre o fortalecimento dos sistemas estaduais de avaliação da Educação Básica, com a adesão e participação das redes municipais de ensino, sistemas que devem estar articulados ao SAEB, com o intuito de nortear as práticas pedagógicas e as políticas educacionais, fornecendo-se informações de escolas e redes à sociedade brasileira.

Além das importantes estratégias da meta 7, o PNE definiu também, na meta 1 da estratégia 1.6, a implantação de uma avaliação na Educação Infantil, a ser realizada a cada dois anos. Essa avaliação tem como foco os indicadores institucionais: a infraestrutura física das escolas, o quadro de profissionais, gestão, recursos pedagógicos, acessibilidade, entre outros aspectos, sinalizando-se a importância dessa etapa educativa também ser avaliada, uma vez que as avaliações externas brasileiras apresentam enfoque em exames externos, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O PNE também definiu na meta 5 que todas as crianças deveriam ser alfabetizadas, no máximo, até o final do 3.º ano do Ensino Fundamental. Essa meta deliberou na estratégia 5.2 a necessidade de se “instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento [...]” (Brasil, 2014), reforçando-se assim a ANA, estabelecida um ano antes, realizada anualmente.

Direcionando-nos novamente ao SAEB, em 2015 foi publicada pelo INEP a Portaria n. 174, que estabeleceu as diretrizes para a realização das avaliações do SAEB 2015, sem modificações nos objetivos, instrumentos, metodologia e avaliações do sistema (Brasil, 2015a).

A edição seguinte do SAEB, em 2017, teve uma relevante inovação, através da Portaria n. 564, que alterou o art. 6.º da Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013, o qual dizia “A ANRESC e a ANA avaliarão escolas públicas do ensino básico” (Brasil, 2013). A partir da Portaria n. 564/2017, o público dessas avaliações se estendeu à uma amostra de escolas privadas (Brasil, 2017a) e modificou o quantitativo mínimo de estudantes para participarem do SAEB, de 20 para 10, em cada turma dos anos escolares avaliados.

No mesmo ano, também foi publicada a Portaria n. 447/2017 com as diretrizes para a realização do SAEB no ano de 2017. Uma definição importante trazida por essa portaria referia-se ao público não participante do SAEB, lacuna das portarias anteriores.

De acordo com o art. 5.º, não fizeram parte da população alvo do SAEB 2017: 1) turmas multisseriadas, isto é, alunos de vários anos escolares na mesma classe, com monodocência; 2) turmas de correção de fluxo, que participavam de programas que visavam a ajustar a distorção idade-ano/série escolar, com a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; 3) classes especiais constituídas de alunos com deficiências; 4) turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA); 5) estudantes do Ensino Médio com a modalidade magistério (curso de formação de professores de Educação Básica, a nível médio) e 6) escolas indígenas com ensino ministrado em língua materna (Brasil, 2017b).

Outra inovação veio no art. 12 da portaria, que foi a garantia de participação nas avaliações sumativas externas dos alunos com deficiência, transtornos globais ou específicos do desenvolvimento, síndromes ou com outras necessidades específicas, registrados no censo escolar, desde que matriculados em turmas regulares, aos quais foi disponibilizado um adicional de 20 (vinte) minutos no tempo dos testes, o suporte de profissionais especializados, e de recursos adaptados às suas necessidades, como intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e outros (Brasil, 2017b).

Atendendo ao disposto no art. 11, parágrafo 1º, da Lei n. 13.005/2014, a partir da edição de 2017, o INEP passou a divulgar os resultados do SAEB de escolas em que, pelo menos, 80% dos alunos matriculados participaram da aplicação das avaliações externas, pois até a edição de 2015, a exigência mínima para a divulgação era de 50% de participação dos alunos.

No ano de 2018, foi regulamentada a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. É importante destacar, que a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, exigiu a elaboração de quatro políticas, que articuladas, possam garantir a oferta de uma educação de qualidade: 1) Política Nacional de Formação de Professores; 2) Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais; 3) Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica e; 4) Política Nacional de Infraestrutura Escolar.

A Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica foi regulamentada por meio do Decreto Presidencial n. 9.432/2018, que em seu art. 2.º define os objetivos da política:

- I. Diagnosticar as condições de oferta da Educação Básica;
- II. Verificar a qualidade da Educação Básica;
- III. Oferecer subsídios para o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais;
- IV. Aferir as competências e as habilidades dos estudantes;
- V. Fomentar a inclusão educacional de jovens e adultos; e
- VI. Promover a progressão do sistema de ensino. (Brasil, 2018a)

De acordo com o art. 4.º do referido decreto, a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica é formada pelo: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Brasil, 2018a).

O ENCCEJA é aplicado para jovens e adultos que não concluíram as duas últimas etapas – Ensino Fundamental e Médio – na idade própria, às pessoas que estão em estabelecimentos prisionais, ou que residem no exterior; e tem como objetivo aferir as aprendizagens esperadas para essas duas etapas educacionais. O exame é aplicado pelo MEC e a certificação é realizada pelas Secretarias de Educação de cada Unidade Federativa.

Em relação ao ENEM, este exame é realizado no último ano do Ensino Médio e tem o propósito avaliar as aprendizagens que devem ser desenvolvidas pelo estudante na Educação Básica. É importante destacar que, atualmente os resultados do ENEM têm sido usados como critério de ingresso ao ensino superior em universidades brasileiras e estrangeiras, e também para acesso aos programas de financiamento (em universidades particulares) e apoio a estudantes do nível superior brasileiro.

No final de 2018, foi publicada pelo INEP a Portaria n. 1.100, que estabeleceu as diretrizes para o SAEB no ano de 2019, e também definiu quatro objetivos, para a referida edição. De acordo com o art. 2.º desse novo ato normativo de 2018, o SAEB apresenta quatro objetivos:

- I. Produzir indicadores educacionais para o Brasil, para as suas Regiões e para as Unidades da Federação e, quando possível, para os Municípios e para as instituições escolares;
- II. Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no País, em seus diversos níveis governamentais;
- III. Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil;
- IV. Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa. (Brasil, 2018c)

Constata-se que o primeiro objetivo veio consolidar o disposto no PNE 2014, referente à necessidade de o SAEB produzir indicadores do rendimento escolar e de avaliação institucional. Além disso, a avaliação da Educação Básica abrange também a equidade e eficiência do sistema educacional, para contribuir com a qualidade educacional.

O art. 3.º desta portaria considera a qualidade da Educação Básica, como um atributo multidimensional, que envolve sete dimensões, devem estar integradas para proporcionar a

formação integral dos estudantes, definidas como: 1) Atendimento Escolar; 2) Ensino e Aprendizagem; 3) Investimento; 4) Profissionais da Educação; 5) Gestão; 6) Equidade; e 7) Cidadania, Direitos Humanos e Valores (Brasil, 2018c).

A inovação trazida pela portaria foi a inclusão da Educação Infantil ao SAEB, que até esse momento não participava do sistema. De tal modo, em 2019 ocorreu um estudo piloto e em 2021 a implantação dessa etapa educativa no SAEB, por meio do preenchimento de questionários contextuais por Secretários Estaduais e Municipais de Educação, diretores de escolas e professores de turmas, de instituições que ofertam essa etapa educacional.

Além disso, o 2.º ano passou a participar das avaliações do SAEB, visto que em 2017 a BNCC definiu que a alfabetização dos estudantes deve ocorrer até o final do 2.º ano do Ensino Fundamental e não mais ao final do 3.º ano, como anteriormente. Deste modo, os testes padronizados do SAEB para o 2.º ano do Ensino Fundamental são elaborados a partir das habilidades previstas pela BNCC. Outra inovação apresentada por esse ato normativo foram os testes de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas, para uma amostra de alunos do 9.º ano, de acordo com a BNCC, o que resultou pela primeira vez em resultados nessas áreas de conhecimento.

Essa portaria também trouxe outras mudanças, entre as quais pode-se citar a inclusão dos questionários eletrônicos para as secretarias estaduais e municipais de educação, diretores de escola e professores das turmas participantes do SAEB, e questionários em papel para os estudantes do Ensino Fundamental e Médio, dos anos/séries avaliados, exceto Educação Infantil.

Apesar de no final do ano de 2018 ter sido publicada a portaria referida a pouco, com as diretrizes para a realização do SAEB para o ano de 2019, em março do ano seguinte foi divulgada a Portaria n. 271/2019, que trouxe uma modificação no primeiro objetivo do SAEB apresentado pela portaria anterior, que passou a vigorar com o seguinte texto:

I. Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas Regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os Municípios e as Instituições Escolares, **tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas.** (Brasil, 2019a)

Os outros três objetivos do SAEB permaneceram sem alteração. Tendo em vista a referida manutenção da comparabilidade dos dados e dos resultados do SAEB e do IDEB até 2021, as provas de Língua Portuguesa e Matemática, para estudantes de 5.º e 9.º anos do Ensino

Fundamental e de 3.^a e 4.^a séries do Ensino Médio, continuam sendo elaboradas com base nas matrizes de referência do SAEB.

Apesar de inúmeras inovações propostas para o SAEB de 2019, o Ministério da Educação divulgou a Portaria n. 689, de 25 de março de 2019, que tornou sem efeito o texto da Portaria n. 271/2019, revogada assim três dias após sua publicação (Brasil, 2019b).

Por volta de um mês depois, foi publicada a Portaria n. 366, de 29 de abril de 2019, estabelecendo assim as diretrizes de realização do SAEB para 2019, na qual permaneceram os quatro objetivos para o sistema, propostos pela portaria revogada (Portaria n. 271/2019), assim como a qualidade educacional destacada como um atributo multidimensional, com sete dimensões integradas, elencadas anteriormente na Portaria n. 1.100/18, sem mudanças no público e instrumentos de avaliação (Brasil, 2019c).

Na edição do SAEB ocorrida no final no ano de 2019, as mudanças propostas pelas portarias de 2018 e 2019 foram concretizadas, tais quais: participação de uma amostra de escolas da Educação Infantil; participação de uma amostra de estudantes de 2.^o ano do Ensino Fundamental; aplicação amostral de provas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza em turmas de 9.^o ano do Ensino Fundamental.

A metodologia empregada nas edições anteriores continuou a mesma, isto é, continuou com a avaliação censitária para estudantes de 5.^o e 9.^o anos do Ensino Fundamental e para a 3.^a série do Ensino Médio, com base nas matrizes de referência do SAEB, para escolas públicas. Destaca-se que a aplicação do SAEB em escolas particulares continuou ocorrendo de forma amostral, em todos os anos/séries avaliados pelo sistema.

Outra importante modificação na edição de 2019 foi apresentada pela Nota Técnica n. 10/2019 do INEP, ao definir que as siglas ANA, ANEB e ANRESC deixaram de existir, e todas as avaliações externas passaram a ser identificadas como SAEB, seguido das etapas avaliadas, como por exemplo, SAEB 5.^o ano (INEP, 2019).

Em 2020, o Ministério da Educação instituiu normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, através da Portaria n. 458, de 05 de maio, que revogou as portarias anteriores: Portaria MEC n. 3.415, de 21 de outubro de 2004; Portaria MEC n. 783, de 25 de junho de 2008; Portaria MEC n. 482, de 7 de junho de 2013; e a Portaria MEC n. 468, de 3 de abril de 2017 (Brasil, 2020).

O art. 2.^o da Portaria n. 458/2020 definiu que “a avaliação da Educação Básica será realizada em colaboração com os sistemas de ensino de todos os entes da federação, objetivando a melhoria da qualidade de ensino” (Brasil, 2020). De acordo com esse ato normativo, todas as

avaliações e exames que fazem parte da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica seriam realizados com periodicidade anual, visto que o ENCCEJA e o ENEM eram realizados anualmente e o SAEB a cada dois anos. Deste modo, foi incorporado mais um objetivo, além dos quatro elencados no art. 6.º, inciso I, da Portaria n. 1.100/18, conforme observa-se:

I. Construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma transparente, informações sobre o processo de ensino-aprendizagem em cada escola, comparáveis em nível nacional, **anualmente** e com resultados em tempo hábil, para permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar. (Brasil, 2020)

No art. 7.º foram reafirmadas as sete dimensões de qualidade a serem avaliadas na Educação Básica, definidas anteriormente, inclusive esclarecendo-se, no parágrafo único, do art. 8.º, que o “SAEB propiciará a aplicação de provas e questionários que permitam avaliar as distintas dimensões de qualidade da Educação Básica” (Brasil, 2020), informação que não constava na portaria anterior.

O art. 8.º desta portaria confirma que o SAEB passaria a ser realizado anualmente e de maneira censitária com o intuito de avaliar o “domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da Educação Básica” (Brasil, 2020), tanto as descritas nas diretrizes curriculares nacionais, quanto os presentes na BNCC, uma vez que a referida base ainda estava em processo de implantação nas Unidades Federativas, desde 2018.

Apesar da legislação definir que o SAEB passaria a ter a periodicidade anual, entretanto, no ano 2020 não foram realizadas avaliações externas do sistema, ocorrendo em 2021, continuando a periodicidade bienal. De acordo com a portaria n. 458/2020, no art. 9.º, a finalidade dos resultados do SAEB pode ser expressa em:

- I. A produção de indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares;
- II. O monitoramento e a avaliação da eficiência, da eficácia e da efetividade da aplicação dos recursos públicos alocados aos programas e projetos da educação básica;
- III. A disponibilidade de informações relevantes para subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas;
- IV. A implementação gradual de aperfeiçoamentos e inovações nos processos de avaliação e exames, mantendo a comparabilidade entre as distintas pesquisas e a manutenção de séries históricas;
- V. A difusão, com transparência e de fácil acesso, para toda a sociedade, de diagnósticos e pesquisas sobre o sistema de educação básica, em níveis de desagregação distintos, até a instituição escolar, comparáveis em nível nacional;

- VI. Sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior;
- VII. A avaliação anual da educação básica, abrangendo, quando couber, todas as áreas de formação em todos os anos letivos;
- VIII. A realização de devolutivas pedagógicas tempestivas; e
- IX. O acesso a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação superior. (Brasil, 2020)

A mudança que mais chama a atenção nesta portaria assenta-se no art.10, no qual se define que “o SAEB terá como público-alvo todos os alunos de escolas públicas e privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam estudantes matriculados na Educação Básica, em todos os seus respectivos anos e séries” (Brasil, 2020), o que ainda não se efetivou.

Em 8 de janeiro de 2021 foi publicada pelo INEP a Portaria n. 10/2021 com os parâmetros e diretrizes gerais para a realização do SAEB 2021, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. De acordo com o art. 2.º do referido decreto:

O SAEB é um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações, exames e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica, que são: I - a Educação Infantil; II - o Ensino Fundamental; e III - o Ensino Médio. (Brasil, 2021a)

No art. 5.º do referido documento foi destacado que o SAEB precisa passar por modificações, de âmbito técnico e pedagógico, até o ano de 2026, para que seja possível a efetivação da BNCC, do novo Ensino Médio e da Política Nacional de Alfabetização. Dentre esses ajustes, foi ratificado que o SAEB censitário deve ocorrer anualmente, e contemplar as áreas do conhecimento, que no Brasil são: 1) Linguagens; 2) Matemática; 3) Ciências da Natureza; 4) Ciências Humanas e; 5) Ensino Religioso (MEC, 2017). Entretanto, apesar de sinalizar um SAEB anual, a Portaria n. 10/2021 destaca, em seu art. 5.º, parágrafo 2º, inciso VI, que a Educação Infantil deve passar por processos de avaliação, a cada dois anos, por meio de questionários eletrônicos aos profissionais de instituições que atuam na área (Brasil, 2021a).

Além disso, tais inovações incluem um novo modelo de avaliação, como a adequação das matrizes de referência de acordo com as novas legislações, a ampliação gradativa do público participante, condições de acessibilidade nos instrumentos avaliativos e a finalidade da avaliação do Ensino Médio, com um exame alternativo para acesso ao ensino superior. De igual modo, foi levantada a necessidade de uma progressiva aplicação eletrônica das avaliações padronizadas e dos questionários aos estudantes, ação nunca realizada nas edições do SAEB.

Em 5 de junho de 2021 foi publicada a Portaria n. 250, que estabeleceu as diretrizes de realização do SAEB no referido ano, que em seu art. 2.º do presente ato normativo definiu os seguintes objetivos para o sistema de avaliação:

- I. Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas Regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os Municípios e as Instituições Escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas;
- II. Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais;
- III. Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e
- IV. Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa. (Brasil, 2021b)

O público de referência ou de participantes continuou o mesmo que fora descrito nas portarias anteriores. Essa legislação efetivou as mudanças orquestradas nos anos anteriores, como a inclusão da Educação Infantil no SAEB, mediante aplicação de questionários eletrônicos aos diretores e professores profissionais de escolas públicas e privadas, urbanas e rurais, que possuam turmas de creche ou pré-escola (Educação Infantil). Além destes, a Tabela 4 apresenta os participantes do SAEB, da edição 2021:

Tabela 4. Perfil de Escolas participantes do SAEB 2021






ESCOLAS URBANAS E RURAIS*	ENSINO FUNDAMENTAL				ENSINO MÉDIO
	2.º Ano	5.º Ano	9.º Ano LP/MT	9.º Ano CN/CH	3.ª/4.ª Série
Censitário (Escolas públicas)		X	X		X
Amostra (Escolas públicas)	X			X	
Amostra (Escolas privadas)	X	X	X	X	X

Fonte: (Brasil, 2021b)

* Escolas que tenham pelo menos dez (10) alunos matriculados em cada uma das etapas. LP (Língua Portuguesa), MT (Matemática), CN (Ciências Naturais) e CH (Ciências Humanas).

Na edição de 2021 foram aplicados **testes cognitivos**, aos estudantes público alvo do SAEB e também **questionários contextuais**, impressos ou *online*. Os questionários *online* foram disponibilizados um mês antes da realização do SAEB (de 8 de novembro a 10 de dezembro de 2021), com o apoio de um *link* que fora enviado pelo INEP. A Figura 2 abaixo especifica o público dos questionários impressos e *online*.

Figura 2. Questionários aplicados no SAEB

QUESTIONÁRIOS IMPRESSOS		QUESTIONÁRIOS ELETRÔNICOS		
 Aluno(a)	 Professor(a)	 Diretor(a)	 Secretário(a) Municipal de Educação	 Educação Infantil – Professor(a)
<ul style="list-style-type: none"> • Informações pessoais e profissionais • Trajetória escolar • Práticas escolares e cotidianas • Expectativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Informações pessoais e profissionais • Hábitos culturais • Condições de trabalho • Formação profissional • Gestão • Clima escolar • Práticas pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Informações pessoais e experiências • Condições de funcionamento da escola • Recursos e infraestrutura • Gestão e participação • Gestão pedagógica • Condições de atendimento ao público-alvo da educação especial 	<ul style="list-style-type: none"> • Informações pessoais e experiência profissional • Organização e planejamento • Conselhos de gestão • Ensino Fundamental • Ensino Médio • Avaliação • Plano de carreira 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário do(a) Diretor(a) • Questionário do(a) Professor(a) de Educação Infantil

Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Básica/INEP (Brasil, 2021)

Além dessa diferença no formato dos questionários, alguns estudantes continuaram participando das avaliações sumativas externas, organizadas a partir das matrizes de referência, e outros de testes elaborados a partir e de acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular de 2017, critérios que estão especificados na Tabela 5:

Tabela 5. Quadro Sintético SAEB 2021

ETAPAS	TESTES	MATRIZES	QUESTIONÁRIOS
Educação Infantil	Não há	Não há	Secretários Municipais de Educação, Diretores, Professores
2.º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	2018 (BNCC)	Não há
5.º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	2001	Secretários Municipais de Educação, Diretores, Professores e Estudantes
9.º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	2001	Secretários Municipais de Educação, Diretores, Professores e Estudantes
	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	2018 (BNCC)	Não há
3ª e 4ª séries do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática	2001	Secretários Municipais de Educação, Diretores, Professores e Estudantes

Fonte: (Brasil, 2021b)

Em relação ao Estado do Amapá, as escolas públicas das diversas redes de ensino (estadual e municipais), participam das avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Amapá (SisPAEAP), além do SAEB.

O SisPAEAP foi criado por meio da Lei n. 2.448, de 2 de dezembro de 2019, aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado do Amapá, que instituiu o Regime de Colaboração da Educação no Estado do Amapá, conhecido como Colabora Amapá Educação, realizado graças às inúmeras ações conjuntas entre a rede estadual e as redes de ensino dos 16 municípios que fazem parte do Estado do Amapá. O referido sistema foi elaborado com vistas a atender a uma das estratégias do Plano Estadual de Educação (PEE), sendo que isso fora instituído pela Lei n. 1.907/2015, cuja estratégia 12.29, da meta 12, era a seguinte:

Criar e implantar, com a colaboração técnica da União, em articulação com o Sistema Nacional de Avaliação, o Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica, com participação, por adesão, das redes de ensino municipais e privadas, para orientar as práticas pedagógicas e políticas públicas atinentes à educação. (Amapá, 2015b)

O SisPAEAP é composto por uma avaliação sumativa externa, de periodicidade anual, realizada pelos estudantes das redes estadual e municipais, das zonas urbanas e rurais. Em 2019, na primeira edição do SisPAEAP contemplou o 2.º ano do Ensino Fundamental das escolas do Estado e contou com a participação de mais de 13 mil alunos.

A avaliação foi organizada em 40 questões, sendo 20 de Língua Portuguesa e 20 de Matemática, com duração de 2h30min, divididas em dois blocos, intercalados com um breve intervalo para o lanche. A elaboração e correção das avaliações ficou a cargo do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), parceiro do Estado.

A partir dos resultados dos estudantes no teste é calculado o Índice de Desenvolvimento Escolar de Alfabetização no 2º ano (IDE-Alfa) e o Índice de Desenvolvimento Escolar no 5.º ano (IDE-5) de cada escola, para participação no Prêmio Criança Alfabetizada, que conforme o art. 15 da Lei n. 2.448/2019:

O Prêmio Criança Alfabetizada é destinado às escolas públicas estaduais e municipais que tenham obtido, no ano anterior a sua concessão, os melhores resultados de aprendizagem, expressos pelo Índice de Desenvolvimento Escolar - Alfabetização – 2.º ano do Ensino Fundamental (IDE-Alfa) e Índice de Desenvolvimento Escolar – 5.º ano (IDE-5), calculados a partir dos resultados gerados pelo Sistema de Avaliação Estadual, na forma de regulamento elaborado pela SEED. (Amapá, 2019b)

De acordo com os art.16 e 17 da legislação, são premiadas até 20 (vinte) escolas, que tenham pelo menos 20 estudantes matriculados em cada ano escolar avaliado, e desde que a escola tenha, pelo menos, 90% de participação. Além do mais, para ser premiada, a escola deve obter um valor entre 8,5 e 10,0 no IDE-Alfa, e entre 7,5 e 10,0 no IDE-5 (Amapá, 2019b).

Deste modo, em cada edição, o prêmio pretende contemplar até 20 escolas com bons resultados em alfabetização de acordo com o IDE-Alfa, no 2.º ano, e do IDE-5, no 5.º ano do Ensino Fundamental. Além das escolas premiadas, outras 20 escolas que apresentem os menores resultados nas avaliações devem ser beneficiadas com contribuições financeiras, conforme previsto no art. 21 da Lei n. 2.448/2019:

Cada uma das **escolas premiadas** em decorrência dos resultados obtidos nas avaliações do 2.º e 5.º anos fica obrigada a desenvolver, pelo período de até 2 (dois) anos, em parceria com uma das **escolas contempladas com contribuição financeira**, ações de cooperação técnica pedagógica com o objetivo de manter ou melhorar os resultados de aprendizagem de seus alunos. (Amapá, 2019b)

Neste sentido, o prêmio é colaborativo e concedido em duas parcelas, de 50% (cinquenta por cento) cada uma. As Tabelas 6 e 7 apresentam os valores:

Tabela 6. Concessão do Prêmio Criança Alfabetizada, para escolas de 2.º ano do Ensino Fundamental (maiores índices)

FAIXA	NÚMERO DE ALUNOS	PRÊMIO EM DINHEIRO
1	acima de 100 alunos	R\$ 80.000,00
2	de 51 a 100 alunos	R\$ 70.000,00
3	de 20 a 50 alunos	R\$ 60.000,00

Fonte: (Amapá, 2019b)

Tabela 7. Concessão de Contribuição Financeira, para escolas de 2.º ano do Ensino Fundamental (menores índices)

FAIXA	NÚMERO DE ALUNOS	PRÊMIO EM DINHEIRO
1	acima de 100 alunos	R\$ 40.000,00
2	de 51 a 100 alunos	R\$ 35.000,00
3	de 20 a 50 alunos	R\$ 30.000,00

Fonte: (Amapá, 2019b)

No art. 22 da referida legislação ficou definido que “a transferência da segunda parcela da contribuição financeira, de que trata esta Lei, está condicionada ao atingimento das metas de melhoria dos resultados das escolas com baixo desempenho no IDE-Alfa e IDE-5” (Amapá, 2019b). As metas das escolas são definidas pela SEED, de acordo com os anos de escolarização,

nomeadamente para o 2.º e o 5.º anos do Ensino Fundamental. Ademais, as escolas premiadas e apoiadas com contribuições financeiras não poderão participar no ano seguinte, visto que ainda estão no processo de recebimento dos valores elencados.

De acordo com as diretrizes do programa, os resultados da avaliação devem servir para monitorar os processos de aprendizagens, subsidiar decisões pelas redes de ensino, e principalmente para elaboração de políticas educacionais no Estado, como a formação de professores. Desde a implementação do SisPAEAP, tem ocorrido um maior investimento em educação, pois, a partir dos indicadores de resultados, o Governo do Estado passou a dividir parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) entre os Municípios.

Ainda no ano de 2020, devido à situação de emergência pública, o SisPAEAP não foi realizado, ocorrendo a 2.ª edição dele bem no final do ano letivo de 2021, e a 3.ª edição, que foi realizada em novembro de 2022, com a participação de 542 escolas e de aproximadamente 26.000 alunos, das redes estadual e municipal de ensino.

3.2 Matrizes de Referência, Tópicos, Descritores e Escalas de Proficiência do SAEB

Até a edição de 2017, todas as avaliações do SAEB eram elaboradas a partir de matrizes de referência, que é um conjunto de descritores com as habilidades que os alunos devem dominar em cada ano/série avaliado, de acordo com os componentes curriculares das áreas de conhecimento, aferidas nas avaliações externas padronizadas.

Na ausência de uma base nacional comum de currículo na época de criação do SAEB, o INEP selecionou as competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática que deveriam ser avaliadas, tendo como referência os currículos das redes estaduais e municipais e livros didáticos. Em 2002, essas matrizes foram atualizadas em 2001 com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituídos no ano de 1997.

As matrizes de referência são organizadas em diversas unidades intituladas de tópicos ou temas, que agrupam uma subdivisão dos conteúdos, competências e habilidades nas áreas, de acordo com os anos e séries avaliados.

Os tópicos em Língua Portuguesa têm como foco a leitura; e os de Matemática, na resolução de problemas, que são “disciplinas consideradas basilares para a compreensão das demais que compõem o currículo escolar” (Brasil, 2011a). As matrizes de referência não substituem o currículo escolar, visto que não contemplam tudo o que é trabalhado na escola.

Estes tópicos abarcam vários descritores, que são “conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina” (INEP, 2021c) e norteiam a

construção dos itens dos testes. A partir dos conteúdos selecionados em cada área e para cada etapa de escolarização, o aluno deve efetuar operações mentais, que expressam assim suas competências e habilidades. Para detalhar tal descrição, a Tabela 8 apresenta os tópicos e seus descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa (LP), do 5.º ano.

Tabela 8. Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB, Tópicos e seus Descritores, 5.º ano do Ensino Fundamental

TÓPICOS e DESCRITORES (D)	
TÓPICO 1. 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.
TÓPICO 2. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).
D9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
TÓPICO 3. 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.
TÓPICO 4. 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.
TÓPICO 5. 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.
TÓPICO 6. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D10	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: (INEP, SAEB 2001: Novas perspectivas, 2001).

Conforme observa-se, a referida matriz é composta por seis tópicos e 15 descritores, que são devidamente alinhados aos temas/tópicos. Na área de Matemática, a matriz compreende quatro tópicos: espaço e forma, grandezas e medidas, números e operações/álgebra e funções, e tratamento da informação, compostos por 28 descritores, conforme Tabela que segue:

Tabela 9. Matriz de Referência de Matemática do SAEB, Tópicos e seus Descritores (D), 5.º ano do Ensino Fundamental

TÓPICOS E DESCRITORES (D)	
TÓPICO 1. 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 posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, 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.
TÓPICO 2. 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 problemas envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.
D12	Resolver problemas envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.
TÓPICO 3. 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 problemas 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 problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, ideia 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 problemas 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 problemas com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração
D26	Resolver problemas envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%).

TÓPICO 4. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

D27	Ler informações e dados apresentados em tabelas.
D28	Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas).

Fonte: (INEP, 2001).

Conforme já referido acima, as matrizes de referência continuaram sendo usadas pelo SAEB, nas avaliações de 5.º e 9.º anos do Ensino Fundamental e nas 3.º e 4.ª séries do Ensino Médio, para garantir a comparabilidade dos dados e dos resultados do SAEB e do IDEB.

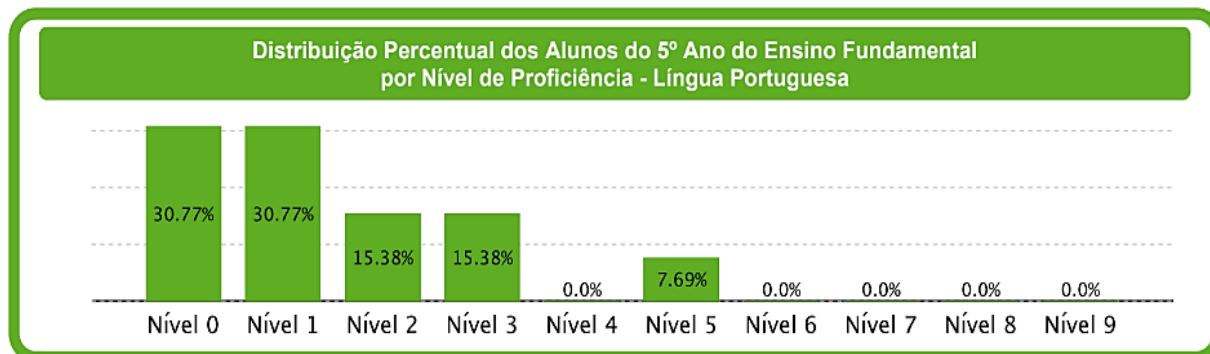
De acordo com as novas diretrizes do SAEB, há a previsão de que em 2023 sejam aplicados testes de linguagens e Matemática para os 5.º e 9.º anos do Ensino Fundamental alinhados à BNCC, e testes de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza para o 5.º ano do ensino fundamental tendo como base também a BNCC. Os testes do Ensino Médio elaborados a partir da BNCC têm previsão de aplicação a partir do ano de 2025.

Com base na Teoria de Resposta ao Item, metodologia utilizada pelo SAEB desde 1995, também foram elaboradas escalas de proficiência para cada componente curricular (Língua Portuguesa e Matemática), que são números ordenados, com o intuito de verificar os níveis de desempenho dos alunos, de acordo com as proficiências apresentadas por estes nas avaliações externas de larga escala, o que não é possível através da Teoria Clássica de Testes.

Essas escalas de proficiência permitem comparar os resultados de todas as instituições educacionais do país, que participam das avaliações externas. Neste sentido, “em cada ciclo da avaliação, o conjunto de itens aplicados nos testes de desempenho é posicionado na escala de proficiência a partir dos parâmetros calculados com base na TRI” (INEP, 2021c).

Por essas escalas, é possível aferir a proficiência média da escola, a partir dos resultados dos alunos, que são apresentados através dos boletins das escolas, com os resultados do SAEB, ou seja, para cada nível de proficiência é apresentado um percentual de alunos, em cada escola avaliada, e uma pontuação em Língua Portuguesa e em Matemática, para a instituição, com o cálculo da média, a partir dos resultados dos estudantes. A Figura abaixo apresenta o modelo de boletim com a distribuição percentual de alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental, por nível de proficiência em Língua Portuguesa:

Figura 3. Modelo de Boletim com a distribuição percentual de alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental, por nível de proficiência em Língua Portuguesa



Fonte: INEP/MEC

Deste modo, cada escala de proficiência permite identificar os graus de desempenho dos alunos, portanto, a mesma é dividida por vários níveis, em intervalos de 25 pontos entre cada um, e com pontuação máxima de 350 pontos, em Língua Portuguesa e Matemática, diferenciando-se apenas no quantitativo de níveis, pois a escala de Língua Portuguesa é variável entre os níveis 0 a 9, a escala de Matemática entre os níveis de 0 a 10, o que se observa na Tabela 10:

Tabela 10. Escala de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, 5.º ano do Ensino Fundamental (em pontuação)

NÍVEL	DESEMPENHO LP	DESEMPENHO MT
0	Desempenho < 125	Desempenho < 125
1	Desempenho \geq a 125 e < 150	Desempenho \geq a 125 e < 150
2	Desempenho \geq a 150 e < 175	Desempenho \geq a 150 e < 175
3	Desempenho \geq a 175 e < 200	Desempenho \geq a 175 e < 200
4	Desempenho \geq a 200 e < 225	Desempenho \geq a 200 e < 225
5	Desempenho \geq a 225 e < 250	Desempenho \geq a 225 e < 250
6	Desempenho \geq a 250 e < 275	Desempenho \geq a 250 e < 275
7	Desempenho \geq a 275 e < 300	Desempenho \geq a 275 e < 300
8	Desempenho \geq a 300 e < 325	Desempenho \geq a 300 e < 325
9	Desempenho \geq a 325	Desempenho \geq a 325 e < 350
10	Não existe	Desempenho \geq a 350

Fonte: (Brasil, Escalas de Proficiência do SAEB, 2020).

LP (Língua Portuguesa) e MT (Matemática) Nota. \geq (**maior** ou **igual** a) e < (menor)

A respeito das pontuações, por nível, no ano de 2010 foi apresentado um relatório do Movimento Todos pela Educação, que se consubstancia no Parecer CEB/CNE n. 8/2010, que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública brasileira, o qual padrão apresentou a pontuação considerada desejável, nos componentes curriculares de

Língua Portuguesa e Matemática, para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A Tabela 11 detalha tais pontuações:

Tabela 11. Avaliação da educação básica: pontuação desejável

ETAPA			COMPONENTE CURRICULAR	PONTUAÇÃO DESEJÁVEL
5.º Ano do Ensino Fundamental			Língua Portuguesa	≥ 200 pontos
			Matemática	≥ 225 pontos
9.º Ano do Ensino Fundamental			Língua Portuguesa	≥ 275 pontos
			Matemática	≥ 300 pontos
3.ª Série do Ensino Médio			Língua Portuguesa	≥ 300 pontos
			Matemática	≥ 350 pontos

Fonte: (Brasil, 2010a).

De acordo com a interpretação dada pela Secretaria de Educação Básica, do MEC, os conhecimentos apresentados pelos estudantes, nas escalas de proficiência, podem ser considerados insuficientes, que correspondem aos níveis de 0 a 3 (abaixo de 200 pontos); de básicos, referentes aos níveis 4 a 6 (entre 200 a 275 pontos); e adequados, a partir do nível 7, a partir de 275 pontos (Brasil, 2018).

É possível perceber, considerando os dados presentes na Tabela 11, que esses valores se referem aos níveis básicos e adequados de aprendizado em cada etapa avaliada, ou seja, aquilo que se espera que o aluno tenha aprendido no final de cada período de escolarização, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

3.3 Instrumentos do SAEB: Testes Cognitivos e Questionários

Desde 2005, o SAEB utiliza dois instrumentos:

- a) **Testes cognitivos**, a serem aplicados aos alunos dos respectivos anos avaliados. Contemplam as áreas do conhecimento Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MT). Em 2021, uma amostra de estudantes do 9º ano do ensino fundamental também fará provas de Ciências da Natureza (CN) e Ciências Humanas (CH).
- b) **Questionários** (Impressos e Eletrônicos), a serem aplicados aos Alunos, Professores, Diretores e Secretários Municipais de Educação. Coletam informações sobre fatores socioeconômicos e de contexto que podem auxiliar a compreender o desempenho nos testes. (Brasil, 2021, p. 6)

Os testes padronizados são divididos em quatro blocos, com tempo determinado para cada um. A cada dois blocos, existe uma pausa para o preenchimento do cartão resposta. Após a resolução de todos os blocos, o aluno também dispõe de um tempo específico para responder

ao questionário contextual. O número de questões varia nos testes, de acordo com o ano escolar avaliado. No Ensino Fundamental as questões são organizadas conforme especificado a seguir:

2.º ano: questões objetivas e abertas de Língua Portuguesa, em dois blocos de provas; e questões objetivas e abertas de Matemática, realizadas também em dois blocos.

5.º ano: 22 questões de Língua Portuguesa, em dois blocos de provas, e 21 questões de matemática, realizadas também em dois blocos.

9.º ano: 26 questões de Língua Portuguesa, em dois blocos de provas, e 26 questões de matemática, em dois blocos.

As provas padronizadas apresentam tempo de duração diferenciados, como 2h30min para turmas de 5.º ano. Os estudantes de 2.º ano dispõem de 1h35min para a realização do teste de Língua Portuguesa e 1h35min, para o teste de Matemática. Destaca-se que, além deste tempo descrito, aos estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento é disponível um tempo adicional de 20 minutos, em cada prova.

A Tabela 12, logo abaixo, apresenta o tempo de duração disponível, no ano 2021, para os estudantes responderem aos instrumentos do SAEB (5.º e 9.º ano do Ensino Fundamental e 3.ª e 4.ª série do Ensino Médio), para turmas regulares, incluindo-se o tempo adicional considerado para os que apresentam algum tipo de deficiência, que participam do SAEB, desde que registrados no Censo Escolar, em turmas regulares, conforme se observa o detalhamento na Tabela 12:

Tabela 12. Duração de aplicação do SAEB censitário 2021

APLICAÇÃO	REGULAR	ALUNOS COM BAIXA VISÃO	ALUNOS COM OUTRAS DEFICIÊNCIAS OU TRANSTORNOS
Bloco 1	25 min	+ 5 min	+ 10 min
Bloco 2	25 min	+ 5 min	+ 10 min
Cartão de Resposta	10 min	NÃO PREENCHE	+ 10 min
Bloco 3	25 min	+ 5 min	+ 10 min
Bloco 4	25 min	+ 5 min	+ 10 min
Cartão de Resposta	10 min	NÃO PREENCHE	+ 10 min
Questionário do Aluno	30 min	NÃO PREENCHE	+ 10 min
TOTAL	2h30min	2h50min	3h40min

Fonte: (Brasil, 2021)

Em relação ao 2.º ano do Ensino Fundamental, em 2021 foram aplicados testes de Língua Portuguesa e Matemática, de caráter amostral, conforme especificado na tabela 13:

Tabela 13. Duração de aplicação do SAEB amostral 2021, para as turmas de 2.º ano

LÍNGUA PORTUGUESA		MATEMÁTICA	
Questões objetivas	50 min	9 QUESTÕES OBJETIVAS	30 min
Intervalo	15 min	INTERVALO	15 min
Questões abertas	30 min	9 QUESTÕES OBJETIVAS + ABERTAS	45 min
TOTAL	1h 35 min	Total	1h 30 min

Fonte: (Brasil, 2021)

Além desse tempo descrito, aos estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento é disponibilizado um tempo adicional de 20 minutos, em cada teste. Na realização das avaliações, o INEP disponibiliza provas adaptadas para os estudantes com baixa visão, ampliadas em fonte 18 ou super ampliadas em fonte 24, de acordo com as necessidades apresentadas.

Quando às demais assistências aos alunos com outras deficiências, cada escola deve providenciar um profissional especializado (leitor/transcritor e intérprete de Libras/leitura labial) de seu quadro de profissionais, para atender o aluno, e uma sala extra, que contará também com um aplicador externo, para dar suporte durante as aplicações.

Em 2021 foram aplicados testes amostrais de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, aos alunos do 9.º ano, com tempo de duração especificado na Tabela que segue:

Tabela 14. Duração de aplicação do SAEB amostral 2021 (Ciências Humanas e Ciências da Natureza), para turmas do 9.º ano

APLICAÇÃO	TURMA	ALUNOS COM BAIXA VISÃO	ALUNOS COM OUTRAS DEFICIÊNCIAS
Caderno de Testes	60 min	+ 15 min	+ 15 min
Cartão de Respostas	10 min	Não preenche	+ 5 min
TOTAL	1h10 min	1h15min	1h30 min

Fonte: (Brasil, 2021)

Todas as informações levantadas pelos questionários contribuem na constituição de dois indicadores para as escolas avaliadas: Indicador de Adequação da Formação Docente e o Indicador de Nível Socioeconômico, que são apresentados no boletim com os resultados da escola, juntamente com as médias de desempenho dos estudantes nos testes. Esses indicadores apresentam informações a respeito da conjuntura em que a escola está inserida, e de seus atores, permitindo um melhor entendimento da leitura e interpretação dos dados apresentados nos boletins delas, e dos fatores que poderiam influenciar no desempenho dos estudantes.

O **Indicador de Adequação da Formação Docente** foi lançado pelo INEP em 2014, tendo como base os dados do Censo Escolar, com o objetivo de averiguar se os professores apresentam a formação acadêmica no componente curricular que lecionam. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considera-se Licenciatura em Pedagogia ou bacharelado com formação pedagógica.

É importante destacar que no Brasil, os anos iniciais do Ensino Fundamental são ministrados por meio de monodocência. Por esse ângulo, a Nota Técnica n. 20/2014 do INEP, que no escopo de seu texto trata especificamente do indicador de adequação de formação docente, indica que o curso superior de licenciatura em Pedagogia deve destinar-se à formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estando assim, habilitados para trabalhar diversos componentes curriculares especificamente nos anos iniciais (Brasil, 2014b). Este indicador sinaliza o percentual de professores que estão capacitados para as áreas que atuam, se tem formação na área de atuação.

O **Indicador de Nível Socioeconômico (INSE)** foi desenvolvido pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), do INEP, e apresenta um estrato com o nível social do público atendido pela escola. É calculado a partir de informações referentes à escolaridade dos pais, posse de bens no domicílio, contratação de serviços pela família e renda familiar. A partir da análise das respostas dos alunos no questionário contextual, a escola é posicionada em um nível socioeconômico do INSE, especificados na Tabela 15.

Tabela 15. Níveis e Descrição do INSE

NÍVEL	DESCRIÇÃO
1	Este é o nível inferior da escala, no qual os estudantes têm dois ou mais desvios-padrão abaixo da média nacional do INSE.
2	Neste nível, os estudantes estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional do INSE.
3	Neste nível, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do INSE.
4	Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do INSE.
5	Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do INSE.
6	Neste nível, os estudantes estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do INSE.
7	Neste nível, os estudantes estão de um a dois desvios-padrão acima da média nacional do INSE,
8	Este é o nível superior da escala, no qual os estudantes têm dois desvios-padrão ou mais acima da média nacional do INSE.

Fonte: Brasil (2021d)

Quanto mais alto for o resultado do INSE de uma instituição (por exemplo, 7 ou 8) significa que o grupo de estudantes apresenta uma melhor situação econômica e social. Desta forma, na análise dos resultados do SAEB pelos profissionais das escolas, torna-se pertinente considerar que essa especificação do INSE deve contribuir para a discussão do contexto de aprendizagem nas avaliações externas e internas.

É muito importante analisar os contextos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes, para que as práticas letivas sejam adequadas, bem como a gestão da escola e gestão educacional considerem essas informações e, caso necessário, promovam políticas públicas. Então, os resultados das avaliações externas podem contribuir também para a análise dos indicadores acima descritos.

Para tanto, os indicadores de adequação da formação docente e do nível socioeconômico devem possibilitar diversos debates no âmbito escolar, a partir de uma perspectiva crítica, para não reforçar uma cultura avaliativa para o *ranking* entre escolas, e, sim, a análise dos diversos fatores que contribuem para os resultados apresentados, para se entender as inúmeras questões que perpassam pelos aspectos pedagógicos, institucionais, pela gestão da escola, e fatores extraescolares, análises estas essenciais para a definição e o aprimoramento de políticas públicas na Educação Básica, e principalmente para que se garanta a equidade educacional, a partir da aprendizagem de todos.

Neste capítulo, foi possível pontuar as diversas mudanças ocorridas no SAEB no decorrer das suas edições, principalmente em seus objetivos, apresentando diversas finalidades no decorrer das décadas. Observou-se que este sistema de avaliação partiu de uma perspectiva de diagnóstico, de promoção da qualidade e equidade educacional, e ao longo do tempo passou a estar vinculado com uma política de prestação de contas e responsabilização, consolidando, portanto, a *accountability* na educação, por meio da divulgação de índices e resultados das escolas para a sociedade. Entretanto, apesar das críticas em relação a esse aspecto, ressalta-se que o SAEB é muito importante, pois a partir dele, é possível acessar diversos indicadores educacionais baseados em evidências, para a efetivação de políticas públicas a partir destes.

A partir da década de 90 passou a ocorrer também no Brasil, gradativamente, a criação de sistemas estaduais e municipais de avaliação nas redes de ensino, com metodologias muito próximas das adotadas nacionalmente, apesar de elas se diferenciarem quanto ao uso dos resultados, que têm sido usados principalmente para criar indicadores próprios (estaduais e municipais), para a avaliação de gestores educacionais, além de estudantes, e embasar, justificar e efetivar políticas de premiação e bonificação, a partir do alcance das metas previamente

definidas pelos agentes estatais, o que acaba por fortalecer a *accountability* nos mais diversos níveis educativos.

Nessa perspectiva histórica, constatou-se que ao criar seu sistema próprio de avaliação, inclusive com um indicador específico, o Estado do Amapá segue a tendência de outros entes federativos, que fazem uso de sistemas próprios de avaliação, que visa a melhorar a qualidade e equidade educacional, produzir informações para as redes e escolas e aprimoramento delas, em consonância com as legislações nacionais e com o próprio Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

CAPÍTULO 4
PERCURSOS
METODOLÓGICOS DA
INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 4. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo pretende apresentar os caminhos que sustentaram o desenvolvimento da presente investigação. Inicia descrevendo os pressupostos epistemológicos, isto é, uma pesquisa que se caracteriza pelo paradigma interpretativo, com abordagem qualitativa. Em seguida, discorre a respeito da estratégia investigativa utilizada, o *design* metodológico de estudo de caso coletivo, recorrendo às principais referências teóricas para explicar a natureza instrumental dos casos escolhidos para a realização da pesquisa.

Os objetos de investigação (ensino, avaliação pedagógica e avaliação externa) e suas dimensões de análise também são apresentados, delimitações estas que foram imprescindíveis na recolha e na apreciação das múltiplas evidências coletadas. Após esse momento, justificam-se quais foram os critérios para a escolha dos três casos e dos profissionais que contribuíram com a pesquisa, apresentando-os, por cada estudo.

Posteriormente, adentra-se no desenvolvimento da investigação em campo, detalhando os protocolos iniciais na realização da mesma e o plano de recolha de dados. Os dados foram recolhidos com a ajuda de três técnicas que serão detalhadas: observação, entrevista semiestruturada e análise documental, diretamente interligadas à Matriz de Investigação, que também será apresentada.

Da mesma forma, a análise, a sistematização e a interpretação dos dados é explanada, apresentando-se quais foram os passos para a elaboração de sínteses conclusivas, por cada estudo de caso, e os processos de análise e triangulação, que colaboraram para a escrita do relatório da investigação sobre as práticas letivas e suas interfaces com a avaliação externa.

4.1 Pressupostos Epistemológicos

No âmbito da investigação empírica, optou-se em centrar a metodologia desta tese de doutoramento em Ciências da Educação no paradigma interpretativo, com o apoio de uma abordagem qualitativa, que se articula com a natureza do estudo, tendo em vista que “a pesquisa interpretativa é uma investigação que depende muito da definição e redefinição dos observadores sobre os significados daquilo que veem e ouvem” (Stake, 2011, p. 46).

Nesta perspetiva, optei por direcionar-me ao estudo com intensidade das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos pesquisados, das interconexões existentes entre estes, os objetos do estudo e os contextos, buscando descrevê-los, compreendê-los e interpretá-los, pois “o principal interesse de pesquisadores qualitativos é entender o significado ou o conhecimento construído pelas pessoas” (Yazan, 2016, pp. 155-156).

A abordagem qualitativa objetivou situar e dar sentido e inúmeros significados às conjunturas pesquisadas, uma vez que a ênfase de uma investigação de caráter qualitativo deve ser na interpretação (Erickson, 1986). Esta abordagem de investigação deve proporcionar a compreensão dos eventos, uma descrição densa dos fatos pesquisados, nos múltiplos âmbitos, que permita uma interpretação direta dos acontecimentos (Stake, 2012), e a elaboração de novos conhecimentos ou interpretações diversas, que Erickson (1986) intitula de “asserções”.

Com base no estado da arte, buscou-se um diferencial ao elaborar o desenho metodológico para a presente tese. Assim, dentre as mais diversas opções de modalidades qualitativas, optou-se por um projeto de estudo de caso, tendo como principais contributos teóricos as obras de Robert Stake, importante metodólogo em estudo de casos qualitativos, e referência metodológica basilar da presente investigação, sendo o autor que propõe uma metodologia (de estudo de caso) que atende à mesma. Todavia, para a concretização do projeto de pesquisa, debruçamo-nos nos estudos de três autores desta área: Robert Stake, Robert Yin e Merriam.

4.2 Definição dos Casos

De acordo com Stake (2012, p. 18) “o caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento”. Para esse autor, quando se tem interesse em um caso particular, este será chamado de *estudo de caso intrínseco*. Entretanto, se a partir de um problema de investigação, o interesse for uma visão mais alargada dos fatos, a partir do caso, a investigação é considerada um estudo de caso instrumental. Ademais, ainda existe o estudo de caso coletivo, que contempla vários casos, com uma interligação entre estes.

Partindo de tais pressupostos metodológicos, e com o intuito de analisar práticas de ensino e de avaliação pedagógica e suas relações com a avaliação sumativa externa, decidiu-se por um campo de pesquisa que contemplasse mais de uma escola, para uma descrição mais densa do contexto educacional pesquisado. Portanto, a ênfase da investigação foi em um projeto de **estudo de caso coletivo** (Stake, 2012).

É importante enfatizar que a escolha de mais de uma escola, e também dos participantes da pesquisa, não buscou, em momento algum, a seleção de uma amostra, pois o estudo não pretendeu a generalização, distanciando-se, em sua natureza, de pesquisas quantitativas, pois a “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização e não a generalização” (Stake, 2012, p. 24), portanto, não é uma investigação por amostragem e sim, aquilo que Stake (2012)

chama de ‘Compreensão Experiencial’, que é “a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe [...]” (Stake, 2012, p. 53).

Os casos foram três escolas públicas do Estado do Amapá, situado na região norte do Brasil, e considerados de natureza instrumental, por intervenção deles, pretendeu-se responder à questão norteadora e aos objetivos da investigação, e não necessariamente realizar um estudo de caso *per se*. A escolha das escolas, que será posteriormente explicada, visou apresentar a singularidade de cada instituição pesquisada, e, ao mesmo tempo, uma diversidade do contexto, que em pesquisas educacionais, precisa ser compreendido e debatido, visto que são inúmeros os fatores que contribuem com a qualidade educacional e com práticas exitosas na educação.

Esta delimitação do caso é imprescindível, para dar direcionamento ao que é investigado, uma vez que acontece em um determinado contexto. Ainda assim, clarificar o fenômeno que se tenciona investigar é muito importante, visto que os estudos de caso apresentam inúmeros aspectos e intenções (Amado & Freire, 2013).

Na presente investigação, o *design* metodológico de estudo de caso coletivo pretendeu analisar os contextos pesquisados, graças a diferentes fontes de evidências, pois “entender o caso exige a compreensão de outros casos, coisas e eventos, mas também enfatizar sua singularidade” (Stake, 2011, p. 42).

Os casos pesquisados caracterizam-se também por seu caráter descritivo e exploratório, pois se pretendeu realizar uma descrição acerca das escolas escolhidas, inseridas em seu contexto; e também o desenvolvimento de teoria.

Portanto, a efetivação desse tipo de estudo permite uma fundamentação acerca das teorias existentes a respeito da temática, e também a constituição de novos conhecimentos científicos, gerando-se novos aportes teóricos na área pesquisada, pois “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (Ludke & André, 1986, p. 05).

4.2.1 Objetos e dimensões de análise nos casos.

Partindo da definição dos casos, para a investigação foram delimitados inicialmente dois objetos de análise: **as práticas de ensino** e **práticas de avaliação** (pedagógica), e suas dimensões. Esses dois objetos integram a Matriz de Investigação do Projeto Avaliação e Ensino na Educação Básica em Portugal e no Brasil: Relações com as Aprendizagens (AERA), realizado graças ao acordo bilateral entre a Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), de

Portugal, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Brasil, ocorrido na vigência bienal de 2014 a 2016 (UE & UFPA, 2014-2016).

A Matriz de Investigação dos objetos práticas de ensino e práticas de avaliação foi elaborada a partir do quadro teórico do projeto AERA, que era composto por quatro objetos: ensino, avaliação, aprendizagem e ambiente de sala de aula, e dentre estes, os dois primeiros foram selecionados para o presente estudo.

Entretanto, partindo da consideração que “o projeto AERA tem realizado ações para descrever, analisar e interpretar práticas de ensino e de avaliação de docentes da educação básica” (Lucena, Borralho, & Dias, 2018, p. 264), e não questões relacionadas à avaliação externa, destaca-se que no decorrer da pesquisa surgiu a necessidade de elaborar um terceiro objeto de análise, intitulado de **avaliação externa**, para atender à questão norteadora e aos objetivos do estudo, portanto, uma categoria emergente da própria investigação.

As Tabelas 16, 17 e 18 apresentam as dimensões trabalhadas em cada objeto de análise. As dimensões são desdobramentos dos objetos, o que permitiu uma coleta de dados direcionada e uma análise detalhada dos mesmos. Deste modo, no referencial do estudo, as dimensões de análise são elementos que permitem caracterizar cada objeto (Borralho, Fialho, & Cid, 2015). Destaca-se que existem dimensões que aparecem em mais de um objeto, como o papel do professor e dos alunos. Com base na Matriz de Investigação do projeto AERA, nomeadamente sobre as **práticas de ensino**, selecionou-se cinco dimensões, conforme se observa na Tabela 16.

Tabela 16. Dimensões pesquisadas no objeto Práticas de Ensino

OBJETO	DIMENSÕES
Práticas de Ensino	1. Organização e desenvolvimento do Ensino
	2. Recursos, Materiais e Tarefas Utilizados
	3. Dinâmicas de Sala de Aula (e.g., trabalho de grupo; trabalho em pares; trabalho individual; organização das discussões)
	4. Papel do Professor
	5. Papel dos Alunos (em sala de aula)

Fonte: Projeto AERA (UE & UFPA, 2014-2016)

No que se refere ao objeto **práticas de avaliação** (pedagógica), para a investigação, foram selecionadas nove dimensões do projeto AERA, apresentadas na Tabela 17, a seguir apresentadas.

Tabela 17. Dimensões pesquisadas no objeto Práticas de Avaliação

OBJETO	DIMENSÕES
Práticas de Avaliação	1. Integração/Articulação entre os Processos de Ensino/Avaliação/Aprendizagem
	2. Utilizações da Avaliação
	3. Instrumentos de Avaliação Predominantes
	4. Natureza, Frequência e Distribuição de <i>Feedback</i>
	5. Dinâmicas de Avaliação
	6. Natureza da Avaliação Formativa (Formal e Informal)
	7. Natureza da Avaliação Sumativa (Formal e Informal)
	8. Papel do Professor
	9. Papel dos Alunos

Fonte: Projeto AERA (UE & UFPA, 2014-2016)

A Tabela 18 apresenta o objeto **avaliação externa**, que conta com quatro dimensões, que foram elaboradas com base nas informações que estavam sendo levantadas nesta investigação, relativamente à área de avaliação externa.

Tabela 18. Dimensões pesquisadas no objeto Avaliação Externa

OBJETO	DIMENSÕES
Avaliação Externa	1. Conhecimentos sobre as Avaliações Externas do SAEB
	2. Interfaces com as práticas de ensino (e.g., utilização de Matrizes de Referências, Descritores e Escalas de Proficiência)
	3. Articulação com a avaliação pedagógica (e.g., procedimentos avaliativos com base no modelo das avaliações externas)
	4. Papel do Gestor da Escola

Fonte: Elaborado pela autora.

Destaca-se que o processo de recolha e de análise dos dados se apoiaram nestes três objetos e suas dimensões, permitindo assim um olhar específico do que se pretendia alcançar.

4.2.2 Critérios para a escolha dos casos e dos participantes.

Com base na questão norteadora da investigação, centrada nas práticas de ensino e de avaliação pedagógica, desenvolvidas por professores de 5.º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas do Estado do Amapá, e suas relações com a avaliação sumativa externa, estabeleceram-se dois critérios gerais para a escolha dos casos:

1.º Critério: definição de escolas que ofertavam o 5.º ano do Ensino Fundamental, no Estado do Amapá, no período da pesquisa.

2.º Critério: Uma vez que o estudo foi centrado no Estado de Amapá, o critério seguinte para a escolha dos casos foi diretamente relacionado com o Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (IDEB) referente aos anos iniciais (1.º ao 5.º ano) do Ensino Fundamental, de todas as escolas das redes de ensino, onde:

O **1.º Estudo de caso** foi a escola com o maior IDEB observado no ano de 2013, dentre todas as dependências administrativas, de diversas redes de ensino, no Estado do Amapá, devendo este, caso se verificasse, ser superior ao IDEB observado no Brasil que foi de **5.2**.

O **2.º Estudo de caso** teve como critério a escola com o menor IDEB observado no ano de 2013, no Estado do Amapá.

O **3.º Estudo de caso** foi a escola que atendeu aos seguintes critérios:

1. IDEB que resultou em adicionar/subtrair ao valor mais baixo/alto de IDEB observado em escolas do Estado de Amapá no ano de 2013, o valor médio da amplitude do IDEB observado. Assim:

IDEB máximo: 5.6

IDEB mínimo: 1.8

Amplitude (A): $5.6 - 1.8 = 3.8$

Valor Médio (VM): $3.8 / 2 = 1.9$

$IDEB_3 = 5.6 - 1.9 = \underline{\underline{3.7}}$

2. Entretanto, existiram várias escolas com o $IDEB_3$, calculado em 1, e assim o critério seguinte, foi selecionada a escola cuja meta projetada para 2013 mais se afastasse desse $IDEB_3$.

3. Como persistiu mais do que uma escola nas condições descritas em 2, foi selecionada a escola cuja média aritmética do IDEB observado entre 2005 e 2013 mais se afastou da meta projetada para esta escola em 2013.

Para a escolha dos casos utilizou-se a listagem geral do IDEB das escolas públicas do Estado do Amapá, das redes municipais e estadual de ensino, consultada no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no portal IDEB³. Esclarece-se que ao se realizar a consulta ao referido site, são apresentados o IDEB e metas projetadas, para o Ensino Fundamental (iniciais e anos finais), para o Ensino Médio, e também por escolas, redes de ensino, Unidades da Federação e Brasil (geral). Para a investigação, foram selecionados o IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Estado do Amapá, uma vez que o estudo foi realizado em turmas do 5.º ano.

³ ideb.inep.gov.br

4.2.3 Lócus dos casos.

A partir dos critérios estabelecidos para cada caso, apresentados anteriormente, selecionaram-se as seguintes escolas para o desenvolvimento da pesquisa em campo:

1.º Estudo de caso: Para este estudo de caso não houve mais de uma escola que atendesse ao critério. Assim sendo, foi selecionada a escola com o maior IDEB observado no ano de 2013 no Estado do Amapá, que foi de **5.6**.

2.º Estudo de caso: Para a escolha do segundo estudo de caso surgiram duas escolas que atenderam ao critério estabelecido (menor IDEB do Estado na edição de 2013), sendo o IDEB de **1.8**. A partir desse dado, estabeleceu-se um novo critério de seleção, escolhendo-se a escola que participou em outras edições do SAEB, para atender ao seu historial nesse processo, pois a outra opção participou apenas uma vez do SAEB. Portanto, o segundo caso, inicialmente, foi a escola que mais tinha participado das avaliações externas. Entretanto, esse caso trouxe um desafio à investigação e precisou ser substituído, conforme os motivos detalhados a seguir.

A pesquisa foi iniciada na escola, em agosto de 2015. Em meados de outubro do mesmo ano, quando se iniciaram as entrevistas, fui informada pelo Centro de Pesquisas Educacionais (CEPE), da Secretaria de Estado da Educação (SEED), que a escola não participaria do SAEB, pois a instituição cadastrou apenas 14 alunos em cada turma de 5.º ano, e, naquela edição, um dos critérios de participação era que cada escola precisava ter pelo menos 20 alunos matriculados no 5.º ano. O CEPE é responsável pela organização do Censo Escolar e também de articular a aplicação das avaliações externas em todas as escolas do Estado do Amapá, em todas as redes (municipais, estaduais e particulares).

Essa questão atrapalhou a coleta de dados, e que não se poderia antever, pois, após ser autorizada a realizar pesquisa na referida escola, e durante a fase de observações, tive o cuidado de conferir e registrar o quantitativo de alunos em cada turma de 5.º ano. Observaram-se 25 alunos em cada turma participante do estudo, o que nos causou perplexidade, pois o número de alunos matriculados que constavam na base do Censo Escolar não coincidiu com o que se via na frequência, que era muito maior. Por não ser foco do estudo, a questão não foi investigada a fundo. Assim sendo, o caso foi eliminado da investigação.

Diante desta situação, foi consultada novamente a base do INEP com todos os índices das escolas amapaenses, para procurar outra escola que se aproximasse no critério de menor IDEB do Estado. Nesse ínterim, considerando que o menor IDEB era **1.8**, tendo como parâmetro o ano de 2013, foi encontrada uma escola com o índice de **1.9**, no ano de referência citado, o que resultou na alteração no critério estabelecido para a escolha deste caso, sendo:

O **2.º Estudo de caso** teve como critério a escola com o segundo menor IDEB observado no ano de 2013, no Estado do Amapá.

Deste modo, confirmou-se na Secretaria de Estado da Educação se o 5.º ano da nova escola selecionada participaria das avaliações externas no referido ano, e diante da resposta positiva, foi elaborada uma nova solicitação de autorização para pesquisa.

Apesar do tempo limitado, realizou-se com sucesso a coleta de dados no novo caso: observações, entrevistas e recolha de documentos. Entretanto, nessa escola, as observações seguiram uma sequência diferente, como será explicado mais adiante.

3.º Estudo de caso: Para a escolha do terceiro estudo de caso surgiram várias escolas que atenderam ao item 1 que resultou no IDEB de **3.7**. Então, uma vez que se constatou várias escolas que cumpriram o critério 1, passou-se à exigência do critério 2, que era selecionar a escola cuja meta projetada para 2013 mais se afastasse desse IDEB (**3.7**), então surgiram duas escolas, especificadas nas Tabelas 19 e 20.

Tabela 19. Metas e IDEB, anos iniciais, da Escola referente ao 3.º Estudo de Caso (1.ª Opção).

1ª OPÇÃO DE ESCOLA	2005	2007	2009	2011	2013
Meta Projetada	-	3.7	4.1	4.5	4.8
Ideb observado	3.7	3.6	3.9	3.8	3.7

Fonte: <ideb.inep.gov.br>.

Tabela 20. Metas e IDEB, anos iniciais, da Escola referente ao 3.º Estudo de Caso (2.ª Opção).

2ª OPÇÃO DE ESCOLA	2005	2007	2009	2011	2013
Meta Projetada	-	3.7	4.1	4.5	4.8
Ideb observado	3.7	3.4	4.0	4.2	3.7

Fonte: <ideb.inep.gov.br>.

Como a meta projetada para 2013 destas duas escolas era de 4.8, então a média aritmética do IDEB observado entre 2005 e 2013 que mais se afastou foi de apenas uma escola (2.ª opção).

Portanto, a investigação foi realizada em escolas com o IDEB de **5.6, 1.9 e 3.7**, sendo o 1.º, 2.º e 3.º estudo de caso, respetivamente.

4.2.4 Participantes da pesquisa.

Para o enriquecimento de uma investigação de um estudo de caso coletivo, a definição das fontes de dados é uma etapa de fundamental importância. Para concretizar os objetivos do

estudo, foram definidas diversas fontes de evidências e os diferentes sujeitos que pudessem contribuir diretamente com cada estudo.

Deste modo, para responder aos dois primeiros objetivos da investigação, decidiu-se que seria válido contar com o contributo de dois professores de 5.º ano, por cada escola pesquisada, sendo um do turno matutino e outro do turno vespertino, para observação de suas práticas pedagógicas e entrevista com eles. Para a escolha dos professores, elencaram-se os seguintes critérios:

1.º Critério: Docentes atuando no ano da investigação com turmas de 5.º ano do Ensino Fundamental, com mais de 20 alunos matriculados;

2.º Critério: Em caso de existirem vários docentes que atendessem ao critério 1, seriam selecionados entre eles, os que também tivessem trabalhado em turmas de 5.º ano, na edição anterior do SAEB.

Entretanto, não foi necessário utilizar o critério 2 na seleção dos professores.

Com o intuito de responder ao terceiro objetivo do estudo, relativo ao gestor escolar, entendeu-se que este profissional deveria participar do estudo, com o apoio de entrevista, além do suporte prestado na logística de acesso às escolas e na disponibilização de documentos institucionais. Portanto, houve a participação direta de três gestores na pesquisa, além dos seis professores, que estavam distribuídos nas três escolas aqui investigadas.

4.3 Protocolo de Pesquisa e Plano de Coleta de Dados

Após a definição dos casos e dos participantes do estudo, a etapa seguinte foi a coleta de dados, organizada com base em um plano específico. O protocolo de estudo de caso é muito importante, no qual devem ser incluídos a “definição do caso, lista de perguntas de investigação, identificação dos ajudantes, fontes de dados, alocação de tempo, despesas, relatório pretendido” (Stake, 1995, p. 51).

A seguir, os principais passos delimitados para a realização do estudo em campo:

Protocolo e registro de pesquisa: após a elaboração do projeto de Pesquisa, que iniciou no Seminário de Investigação do Curso de Doutorado em Ciências da Educação, e aprimorado durante encontros de orientação, o referido projeto foi aprovado e registrado pelo Instituto de Investigação e Formação Avançada (IFFA), da Universidade de Évora.

Acessos e autorizações: para iniciar a investigação, foi protocolado na Secretaria de Estado da Educação (SEED), mantenedora das escolas que serviram de casos, os pedidos de solicitação para acesso às escolas selecionadas para o estudo, e também para consultar dados

do Censo no Centro de Pesquisas Educacionais (CEPE), da referida Secretaria. Tal fase teve a duração de apenas um mês entre o pedido e a emissão da autorização pela Secretaria de Estado da Educação. Para a substituição da escola referente ao segundo estudo de caso foi elaborada uma nova solicitação de pesquisa, o que culminou em nova autorização da gestão da pasta.

Validação dos procedimentos de pesquisa (Observação e Entrevistas): Optou-se por utilizar a Matriz de Observação das Aulas (Anexo 1), a Grelha de Observação de Aulas (Anexo 2), e o diário de bordo do observador (Anexo 3), do projeto AERA. Quanto aos guias de entrevistas, utilizou-se apenas uma parte dos roteiros do referido projeto, pois foram incorporadas questões relacionadas à avaliação sumativa externa, com o intuito de adequá-los aos objetivos da investigação. Para tanto, foram elaborados dois roteiros de entrevistas: um para professores (Apêndice 1) e outro para gestores escolares (Apêndice 2).

Para a validação deles, os roteiros foram enviados a um painel de especialistas da Universidade de Évora, que proporcionaram um *feedback* detalhado. Após a análise e contributo dos especialistas, e integradas as sugestões, testou-se o roteiro entrevistando um professor conhecido, que não fez parte do estudo, pretendendo-se assim perceber se ele responderia o que se almejava com o roteiro, verificar se as perguntas estavam claras, bem como treinar a técnica da entrevista.

Acesso aos contextos da pesquisa e contato com gestores escolares: Posteriormente, chegou o tão esperado momento de acessar os campos de estudo. Inicialmente, os gestores escolares foram contactados por telefone para agendar uma primeira visita em cada escola, com intuito de explicar o objetivo do plano de investigação, a natureza do estudo de caso, os procedimentos de trabalho em campo e solicitar o consentimento informado deles.

A partir daí, foi solicitado que estes profissionais articulassem um encontro com os docentes de 5.º ano, para a concretização da pesquisa. Tal fase foi fundamental para o fomento do plano de investigação.

Interação inicial com os professores para o estudo: O contato com esses participantes da pesquisa ocorreu mediante a articulação dos gestores das escolas que faziam parte do estudo e que agendaram o encontro. No dia agendado para cada escola, foi apresentado um pequeno resumo do projeto de pesquisa, contendo a questão norteadora, os objetivos de investigação e a metodologia.

Também foi combinado a data da entrevista e o período de observação das aulas. Em todos os diálogos a respeito desta pesquisa, destaca-se que a participação dos informantes seria

voluntária, e a privacidade deles seria preservada, garantindo-lhes, assim, a confidencialidade total no processo, mediante a assinatura de uma autorização escrita.

4.4 Coleta de Dados em Campo

Após a familiarização com os contextos, iniciou-se o processo de recolha de informações, de natureza qualitativa, através do suporte do plano de ação mencionado. Com o intuito de buscar respostas à questão norteadora e aos objetivos do estudo, optou-se por buscar dados que fossem recolhidos de diversas fontes de evidência, pois é imprescindível que o pesquisador conheça profundamente técnicas e métodos diversos para que consiga realizar, por si mesmo, uma descrição e conseqüentemente uma interpretação da realidade que está investigando (Fernandes, 1991).

Para tanto, foram empregadas três técnicas aqui, como já antecipadamente foi referido: observação, entrevista semiestruturada e análise documental. Essas técnicas foram utilizadas graças a um processo cíclico interativo, pois “o investigador de um caso qualitativo procura preservar as *múltiplas realidades*, as perspectivas diferentes e até contraditórias do que está a acontecer” (Stake, 2012, p. 28).

4.4.1 Observações no contexto investigado.

A observação é imprescindível para a compreensão dos casos, pois permite ao pesquisador conhecer o contexto e os participantes. A pesquisa qualitativa é beneficiada pela observação, pois a partir do registro dos fatos, é possível uma descrição rigorosa para a escrita do relatório final do estudo (Stake, 2012).

O processo de observação de aulas iniciou em agosto de 2015, com o intuito de acompanhar como eram regidas as práticas letivas em ano de realização do SAEB, permitindo-nos identificar, por exemplo, algum projeto específico em sala de aula de preparação para as avaliações externas.

Pretendendo organizar um cronograma que atendesse as três escolas pesquisadas, visto que uma localizava-se na zona rural do Estado (escola que em posterior foi substituída), decidiu-se realizar observações de aulas de dois professores de 5.º ano, nos turnos manhã e tarde, em cada escola, portanto, observações de práticas letivas de seis professores, uma vez por semana. Na instituição que passou a compor o 2.º estudo de caso, as observações foram realizadas três vezes por semana, com 04 horas cada em cada dia de observação, perfazendo 12 horas semanais.

Conforme planejado, foram realizadas observações diretas e descritivas das práticas docentes, sem quaisquer tipos de intervenção, considerando que “o próprio pesquisador é um instrumento ao observar ações e contextos e, com frequência, ao desempenhar intencionalmente uma função subjetiva no estudo, utilizando sua experiência pessoal em fazer interpretações” (Stake, 2011, p. 30).

As observações foram apoiadas na Matriz de Observação das Aulas do Projeto AERA, e a partir da mesma, a escrita de notas de campo, isto é, as principais inferências registradas na grelha de observação, relativamente ao que foi observado em sala de aula e em outros momentos pedagógicos que as turmas participaram, como atividades no laboratório de informática, na sala de leitura e outros ambientes da escola.

Depois da finalização dessa etapa, foi elaborada uma narrativa das observações realizadas em cada turma participante da investigação. As narrativas, por escolas, apoiaram na elaboração de uma síntese, por cada caso/escola, que faz parte do processo de triangulação que será descrito mais à frente.

4.4.2 Entrevistas semiestruturadas.

Pretendendo aprofundar as informações observadas, e também ter a possibilidade de obter outros pontos de vista a respeito dos objetos e dimensões investigadas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com questões abertas, aportadas num roteiro de entrevista, para que os participantes respondessem livremente. Ao contrário da observação, a entrevista possibilita a descrição e a interpretação do caso, a partir da visão do participante da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas devem permitir que o entrevistado apresente suas concepções e reflexões sobre as temáticas exploradas (Rosa & Arnoldi, 2017). Stake (2012) enfatiza a grande importância dessa técnica de coleta de dados, pois define que “os investigadores qualitativos têm orgulho em descobrir e retratar as múltiplas perspectivas sobre o caso. A entrevista é a via principal para as realidades múltiplas” (Stake, 2012, p. 81).

Com o intuito de conhecer as diferentes percepções a respeito dos objetos, além dos professores, os gestores escolares também foram entrevistados, em datas previamente acordadas com os participantes, e por meio de autorização por escrito, o que proporcionou o enriquecimento da investigação. Portanto, foram entrevistados dois professores e um gestor de cada uma das três escolas pesquisadas, totalizando assim nove entrevistas. As três entrevistas por cada escola também integram o processo de triangulação de dados.

Conforme relatado, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com base em um roteiro validado, e gravadas, para posterior transcrição. Ao contrário da Matriz de Observação das Aulas, que sofreu apenas alguns recortes, o roteiro das entrevistas passou por muitas adaptações, em relação ao do Projeto AERA, devido à necessidade de adequação para atender às questões relacionadas à avaliação externa.

4.4.3 Análise de documentos.

Em consonância com as observações e entrevistas, outra técnica utilizada foi a análise de documentos, que seguiu a mesma lógica que as técnicas anteriores (Stake, 2012). Com base na recolha de documentos específicos, o pesquisador pode ter acesso a várias informações, que após minuciosa análise, categorização e interpretação deles, complementam a observação e, se for o caso, as entrevistas, uma vez que

O documento pode ser analisado em busca de frequências ou contingências, tais como com que frequência o sucesso escolar é interpretado em termos de êxito do aluno. Muito frequentemente, os documentos servem como substitutos de registros de atividades que o investigador não poderia observar diretamente. (Stake, 2012, p. 85)

Para um melhor uso da técnica, optou-se em dividi-la em dois momentos: a recolha dos documentos das escolas, seguida de uma análise do conteúdo deles. Para tanto, foi solicitado aos gestores das escolas que disponibilizassem, se possível, documentos que tivessem sido construídos pela equipe escolar, e também os normativos encaminhados pela Secretaria de Educação.

Este procedimento permitiu contribuir com a seleção dos documentos pelos gestores das escolas. Por isso, entregou-se uma lista de sugestões, e, além dos documentos listados, os gestores poderiam acrescentar outros itens aos já existentes, caso considerassem que isso fosse relevante. Em seguida, os documentos citados na lista de sugestão dada às escolas:

- Sistemática de avaliação da escola (se elaborada pela escola), ou o modelo encaminhado pela Secretaria de Educação;
- Projeto Político Pedagógico (PPP);
- Calendário escolar;
- Projetos desenvolvidos na escola;
- Regimento interno da instituição.

Posterior ao recebimento dos documentos institucionais, procedeu-se à sua análise, buscando aspectos relacionados com cada dimensão dos objetos da investigação. Esse processo

foi essencial para compor a triangulação dos dados. Deste modo, a análise documental permitiu perceber quais as orientações nos documentos institucionais, relativas aos objetos de investigação.

4.5 Procedimentos de Sistematização, Análise e Interpretação dos Dados

O processo de coleta de dados, que foi marcado pela substituição de um dos casos escolhidos, questão contornada durante a pesquisa, conseguiu contemplar de maneira eficaz a questão norteadora e os objetivos da investigação, fazendo uso das ferramentas selecionadas e validadas, seguindo o protocolo de pesquisa e o plano de recolha de dados.

Conforme referido, a fase seguinte à recolha das evidências consistiu em realizar a sistematização dos dados, a análise e interpretação de todo material coletado, o que exige do pesquisador um domínio das técnicas essenciais para transformar as informações levantadas em um relatório científico, selecionando os dados mais relevantes, que atendam à investigação. O primeiro passo foi proceder a uma análise dos dados como “uma questão de dar significado às primeiras impressões, bem como às compilações finais” (Stake, 1995, p. 71).

A partir da análise inicial dos dados, foram selecionados os episódios com mais relevância para interpretar e para compreender os casos, atribuindo-lhes significados, em relação às primeiras apreciações, considerando sempre os objetos da investigação e suas dimensões de análise.

Para tanto, foi realizada a análise de conteúdo, que é “um processo adequado à análise de dados qualitativos” (Amado, Costa, & Crusoé, 2013, p. 348). Isso possibilitou ao pesquisador fazer interpretações dedutivas sobre os dados coletados. Entende-se que essa técnica atravessa uma região bem além de uma simples descrição fria e metódica das informações coletadas, e torna-se algo mais, conforme referenciam os autores a seguir:

A análise de conteúdo deve estar em permanente revisão, uma vez que a análise dos dados deve processar-se de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear, pois os dados não falam por si: necessitam do olhar e da atenção do investigador para deles extrair significado, em confluência com os objetivos da investigação. (Silvestre, Fialho, & Saragoça, 2014, p. 341)

Reforça-se, aqui, a importância deste procedimento, que permite uma organização, sistematização e análise dos recursos coletados, pois “a análise de conteúdo é a técnica privilegiada para processar o material recolhido” (Vala, 1986, p. 105). Igualmente, ressalta-se que, na categorização dos dados, a análise de conteúdo foi realizada com base na Matriz de

Investigação, análise que se faz presente nas sínteses globais, referentes a cada estudo de caso, que surgiram a partir de um processo de triangulação de dados, entre as informações das observações das aulas, entrevistas e análise de documentos institucionais, como será descrito a seguir.

4.5.1 Triangulação dos dados.

Em estudos de casos qualitativos, é comum a validação dos dados coletados ocorrer a partir de um processo de triangulação. Destaca-se que a triangulação de diferentes fontes de informações de dados é uma das estratégias para validar os resultados de uma pesquisa (Creswell, 2007). Partindo também deste ponto de vista, Borralho, Fialho e Cid (2015) destacam a relevância da triangulação para a validação, para garantir a qualidade da investigação e para nortear a análise e as conclusões do estudo, com recurso à

triangulação articulada e sustentada de dados, dando origem a uma forte coerência entre o problema e as questões de investigação, os respetivos níveis de análise e interpretação e, conseqüentemente, as conclusões. Esta coerência interna em muito contribuiu com a validação da investigação, constituindo um critério de excelência para a qualidade da investigação desenvolvida e produzida. (Borralho, Fialho, & Cid, 2015, p. 53)

Portanto, a triangulação permite uma coerência na investigação desde a questão norteadora às considerações, que emergem na análise forte dos dados. De igual modo, para se reduzir falhas nas interpretações “devemos ‘triangular’ os dados para aumentar a certeza de que interpretamos corretamente como as coisas funcionam” (Stake, 2011, p. 47), evitando assim falhas no processo.

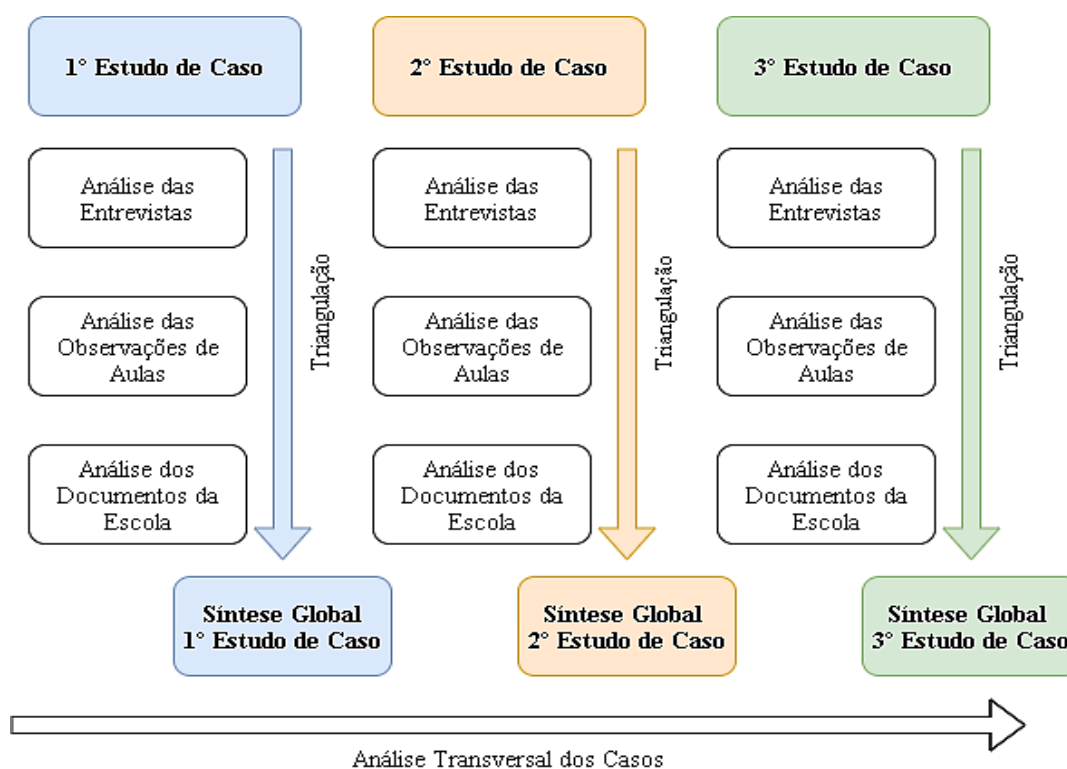
Com base em Dezin (1989), Stake (2012) passa a descrever vários tipos de protocolos de triangulação: das fontes de dados, do investigador, da teoria e da metodologia. Na triangulação dos dados, o fenômeno pode ser estudado com o contributo de diferentes pessoas, que servem como fontes. No que se refere à triangulação metodológica, Flick (2007) sublinha que essa pode ocorrer entre diferentes métodos ou dentro do mesmo método, uma vez que “a triangulação dos dados refere-se ao uso de diferentes fontes de dados, e não deve ser confundida com o uso de métodos distintos para a produção de dados” (Flick, 2007, p. 237).

Portanto, a presente investigação contou com diversos professores e gestores escolares, como fontes de dados, e com a combinação entre diferentes técnicas de coletas de evidências (observação, entrevistas e análise documental), tendo em consideração sempre a Matriz de

Investigação com os objetos fundamentais do estudo: ensino, avaliação pedagógica e avaliação externa.

Para organizar o processo de triangulação, foi construída uma Matriz de Triangulação de dados, que contemplou todos os procedimentos de pesquisa, conforme mostra o fluxograma da Figura 4.

Figura 4. Matriz de Triangulação de dados



Fonte: Elaborado pela autora

Para que se pudesse proceder à triangulação dos dados, inicialmente elaborou-se três análises independentes por cada caso: 1) das entrevistas; 2) das observações de aulas; e 3) dos documentos. Todas as análises seguiram os objetos e suas dimensões, presentes na Matriz de Investigação. Cada análise desta apresentou as perspectivas dos sujeitos pesquisados (professores e gestores escolares), bem como a interpretação da investigadora.

Em seguida, foi realizada a triangulação destas análises/sínteses, que resultou em uma Síntese Global de cada estudo de caso, com as principais conclusões referentes ao mesmo. Fernandes (2006) sublinha que a análise cruzada de conjunto de sínteses permite a elaboração de uma síntese global e permite “fundamentar a interpretação, a discussão e as reflexões conclusivas acerca dos dados recolhidos a partir do material selecionado para a investigação”

(Fernandes, 2006, p. 297), construindo-se, portanto, o relatório de cada estudo de caso. O resumo dos instrumentos ficou conforme ilustra a Tabela 21.

Tabela 21. Resumo dos procedimentos metodológicos desta pesquisa

Técnicas	Pesquisa	Métodos	Locais	Professores	Gestores
1ª. Técnica	Estudo de Caso	Observação	1ª. Escola	2	1
2ª. Técnica		Entrevista	2ª. Escola	2	1
3ª. Técnica		Análise documental	3ª. Escola	2	1
3	3	3	3	6	3

Fonte: Elaborado pela autora. (2023)

Posterior à exposição de cada Síntese Global, foi elaborada uma análise transversal entre as sínteses, na qual são apresentadas as principais convergências e divergências encontradas, bem como as conclusões do estudo. Além disso, essa análise aponta possíveis contribuições e indicativos para investigações posteriores relativas ao tema, que serão apresentadas nos capítulos que seguem. Deste modo, este capítulo tenciona mostrar o caminho metodológico percorrido na presente investigação.

CAPÍTULO 5
ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES
RECOLHIDAS E
APRESENTAÇÃO DAS
SÍNTESES GLOBAIS DOS
ESTUDOS DE CASO

CAPÍTULO 5. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES RECOLHIDAS E APRESENTAÇÃO DAS SÍNTESES GLOBAIS DOS ESTUDOS DE CASO

O presente capítulo apresenta e analisa as informações coletadas na investigação, nos três estudos de caso. A análise inicial consistiu em organizar todos os dados da pesquisa, provenientes das observações de aulas, entrevistas e análise de documentos, para em seguida selecionar as informações pertinentes, que atendessem à questão norteadora e aos objetivos.

Destaca-se que todas as análises realizadas tiveram como aporte a Matriz de Investigação e também a Matriz de Triangulação de Dados. Deste modo, neste capítulo, pretende-se apresentar as sínteses globais, de cada estudo de caso, que emergem por conta de uma forte triangulação das informações levantadas na pesquisa.

Com base na triangulação de dados apresenta-se uma Síntese Global por cada Estudo de Caso, onde cada síntese foi estruturada e será apresentada com base na Matriz de Investigação, isto é, para cada dimensão – dos objetos do estudo – foram triangulados os dados pertinentes do ponto de vista dos entrevistados, das observações das práticas letivas em sala de aula, e também as informações provenientes da análise dos documentos institucionais. Deste modo, pretende-se apresentar uma análise das informações levantadas, por dimensão, em cada objeto, tendo como aporte o fundamento teórico e legislativo, discutidos nos capítulos iniciais desta tese.

Os resultados estão organizados em três blocos: Práticas de Ensino, Práticas de Avaliação Pedagógica e Avaliação Externa, precedidos de uma apresentação do contexto escolar, em cada estudo de caso.

Para iniciar a discussão, apresenta-se uma breve descrição do contexto da investigação, o Estado do Amapá, com suas características geográficas e educacionais, com informações que surgiram a partir de levantamento bibliográfico e pesquisas documentais.

5.1 Contexto dos Casos

A região onde hoje se acham as terras que formam o Estado do Amapá – as quais pertenciam ao Estado do Pará até 1865 – foram transformadas em cidade, a mando de D. Pedro II, que mudou a feição administrativa desse lugar.

Depois, em 1943, já na fase republicana brasileira, a região amapaense foi transformada em Território Federal do Amapá (TFA), por força de dispositivo legal impetrado por Getúlio Vargas, no período entre guerras. Passados 45 anos, em 5 de outubro de 1988, essa mesma região amapaense tornar-se-ia um dos mais novos estados da federação brasileira, por ser um

local ecologicamente rico, com enorme diversidade paisagística e complexos ecossistemas naturais, que deveriam ser legalmente protegidos.

Localizado na Amazônia Setentrional brasileira, quase inteiramente no hemisfério Norte do Brasil, o Estado do Amapá é cortado pela Linha do Equador, e faz fronteiras com o Estado do Pará, a Guiana Francesa, o Suriname e o Oceano Atlântico. O Estado manifesta clima equatorial. A cidade de Macapá é a capital do Estado, e é a única dentre as capitais brasileiras que é banhada pelo rio Amazonas. A Figura 5 apresenta a localização do Estado do Amapá, em vermelho no mapa geográfico no Brasil.

Figura 5. Localização do Amapá em relação ao restante do Brasil



Fonte: <pt.wikivoyage.org> (Amapá, 2023)

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a extensão territorial do Amapá é de 142.470,762 km², divididos em 16 municípios, e uma população estimada de 733.759 habitantes em 2022, com uma densidade demográfica de 5,15 habitantes por km² (IBGE, 2023).

O Amapá apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,688 (2021), ficando na posição 25 em comparação com as 27 Unidades Federativas do Brasil (IBGE, 2023).

É importante ressaltar a cada 10 anos o IBGE realiza o Censo Demográfico, que “tem por objetivo contar os habitantes do território nacional, identificar suas características e revelar como vivem os brasileiros, produzindo informações imprescindíveis para a definição de políticas públicas e a tomada de decisões de investimentos da iniciativa privada ou de qualquer nível de governo” (IBGE, 2023).

Na Figura 6, é possível observar os 16 municípios que fazem parte do Estado do Amapá:

Figura 6. Municípios do Estado do Amapá



Fonte: Centro de Pesquisas Educacionais (CEPE/SEED)

Na área educacional, o Estado do Amapá oferta a Educação Básica e o Ensino Superior em diversas instituições, públicas e particulares. No ensino básico, no ano de 2021, no Amapá houve o seguinte quantitativo de alunos matriculados por cada etapa, nas redes de ensino municipal, estadual e privada, conforme apresentado na Tabela 22.

Tabela 22. Matrículas, por etapa de ensino, no Estado do Amapá

ETAPA	MATRÍCULAS
Educação Infantil (Creche + Pré escola)	24.256
Ensino Fundamental	133.839
Anos iniciais (1.º ao 5.º anos)	76.740
Anos finais (6.º aos 9.º anos)	57.009
Ensino Médio	34.129

Fonte: Censo 2021

No Estado do Amapá, há **852** estabelecimentos de ensino, sendo 5 da rede federal, 377 da rede estadual, 388 das redes municipais e 82 da rede privada (Censo, 2021).

Considerando que a partir dos critérios definidos para a escolha dos casos, por coincidência, todas as escolas que integraram a investigação pertenciam à rede estadual de ensino, que é formada atualmente por **382** escolas e **6.650** docentes.

Em relação ao IDEB, o Estado do Amapá ainda precisa avançar para conseguir alcançar as metas estabelecidas, ficando abaixo de quase todas as Unidades da Federação, nos índices equivalentes aos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e no ensino médio. No período de 2005 a 2021, a rede estadual de ensino teve as metas e IDEB indicadas na Tabela 23.

Tabela 23. Metas e IDEB, Anos iniciais do Ensino Fundamental (Rede Estadual), 2005 a 2021.

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Meta Projetada	-	3.1	3.5	3.9	4.2	4.4	4.7	5.0	5.3
Ideb Observado	3.1	3.0	3.6	3.9	3.8	4.4	4.5	4.8	4.6

Fonte: <ideb.inep.gov.br>.

Observa-se, a partir da Tabela 23, que não existiam grandes diferenças entre as metas projetadas e os índices alcançados pela rede de ensino, até o ano de 2011, que conseguiu atingir suas metas nas edições do SAEB de 2009 e 2011. No ano de 2013 houve uma leve queda em relação à edição anterior, contudo, com um distanciamento maior da meta, que era 4.2. A rede estadual voltou a evoluir e a atingir a meta em 2015, com o acréscimo de 0,6 pontos. Nas edições do SAEB de 2017 e 2019, a rede continuou crescendo no índice, entretanto, não atingiu as metas definidas para tais anos. Em 2021, houve um declínio de 0,2 pontos, em relação ao IDEB observado em 2019, distanciando-se ainda mais da meta de 5.3.

A Tabela 24, a seguir, detalha como ocorreu o cálculo para se chegar ao IDEB de **4.6** para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 24. Detalhamento IDEB, Anos Iniciais, Rede Estadual, Amapá

Indicador de Rendimento (P)	Nota SAEB 2021			IDEB 2021 (P x N)
	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
0,88	196,87	193,45	5,24	4,6

Fonte: <ideb.inep.gov.br>.

Observa-se, na Tabela 24, que a rede estadual de ensino obteve uma nota média padronizada (a partir da média de proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática) de 5,24. Entretanto, considerando que a rede obteve um percentual de 12% de reprovação dos estudantes nos anos iniciais (visto que o indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação foi 0,88), a nota final do IDEB foi de **4,6** ($5,24 \times 0,88$), entre zero e dez.

Destaca-se que, de acordo com as escalas de proficiência nestes dois componentes curriculares (que consta na Tabela 10), os estudantes da rede se encontram no nível 3, com desempenho entre 175 e 200 pontos (Brasil, 2020), portanto, abaixo da pontuação desejável para o 5.º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2010a), onde os estudantes apresentam aprendizados insuficientes para a etapa de ensino.

Diante destes dados, para que o IDEB da rede possa crescer é necessário a gestão atuar na elevação dos níveis de aprendizado dos estudantes e diminuir os percentuais de reprovação, por meio de diversas estratégias para garantir o aprendizado adequado nesta etapa de escolarização obrigatória, através de uma educação de qualidade e equitativa.

5.2 Estudo de Caso 1

Sabe-se que a partir do critério definido para o 1.º estudo de caso, foi selecionada uma escola situada no centro da cidade de Macapá.

A instituição funciona desde a década de 70 em um prédio escolar próprio, e oferta exclusivamente os anos iniciais (1.º ao 5.º) do Ensino Fundamental, em dois turnos: manhã, das 7h30min às 11h45min; e tarde, das 13h30min às 17h45min. A instituição atende 580 estudantes, aproximadamente, em cada ano escolar letivo, com uma média de 32 alunos em cada classe.

No que se refere às dependências existentes, no período da investigação, a escola possuía 9 salas de aula (18 turmas), 1 sala de diretoria, 1 sala de secretaria, 1 sala para a coordenação pedagógica, 1 sala de professores, 1 laboratório de informática com acesso à internet via banda larga, 1 sala de leitura, 1 cozinha, 1 despensa, 1 refeitório, banheiros dentro do prédio, incluindo chuveiros; dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, com rampas na entrada da escola e piso uniforme no prédio. A escola não possuía biblioteca, laboratório de ciências, auditório e nem quadra poliesportiva.

Contava também com um pequeno local improvisado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de apenas 3m², não dispoñdo assim de Sala de Recursos Multifuncional, que é o espaço específico para realização do AEE, voltado aos alunos que são público alvo da Educação Especial, isto é, estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme Resolução n. 04/2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Câmara de Educação Básica (CEB).

Em relação à sua infraestrutura, que é de médio porte, a escola apresentava ótimo estado de conservação (telhados, pisos, paredes, entrada do pátio, corredores, salas de aulas, portas, janelas, banheiros, cozinhas e outros), sem rupturas aparentes, com pintura preservada e prédio limpo.

Os recursos financeiros gerenciados pela escola eram oriundos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e também do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para complementar a alimentação escolar, além da compra de produtos de limpeza, materiais didáticos e para a conservação da escola.

Direcionando-nos às salas de aula, que foram contempladas na pesquisa (observações), estas eram bem organizadas, decoradas, iluminadas, arejadas e contavam com seis ventiladores em cada uma. Cada turma era composta por, no máximo, 35 alunos, sendo que existia uma diminuição nesse quantitativo em caso de matrícula de alunos com deficiência. Para acomodar os estudantes eram organizadas filas duplas ou triplas combinadas por conjuntos escolares de modelo juvenil (mesas e cadeiras individuais).

Além das ações desenvolvidas em sala de aula com os professores regentes, no decorrer da semana todos os alunos participavam de aulas ministradas por outros profissionais: aulas de música, de informática e educação física, que eram realizadas na área da entrada da escola, visto que a mesma não tinha quadra poliesportiva. Os estudantes também participavam de projetos na sala de leitura e na TV Escola.

Algumas aulas complementares eram ofertadas no turno inverso à escolarização dos alunos, como o reforço intensivo para os alunos com dificuldades nas aprendizagens, sendo realizado pelo docente da turma; e o AEE, desenvolvido com professores especialistas em Educação Especial e Inclusiva, oferecido aos alunos público alvo da Educação Especial.

Observou-se que os ambientes destinados às atividades pedagógicas complementares à sala de aula eram bastante reduzidos, em termos de estruturas físicas, como, por exemplo, a sala de leitura, local com muitos materiais coloridos (cartazes, livros, fantoches) e diversas cadeiras para acolher as crianças, porém com pouco espaço para a circulação destas e de realização de

atividades em grupos. De igual modo, a TV Escola também era utilizada pelas turmas, para a exibição de filmes e documentários relacionados aos temas trabalhados nos projetos mensais da escola.

A escola não tinha uma quadra poliesportiva, uma vez que os espaços mais amplos eram as áreas descobertas e o refeitório, que possibilitam a participação conjunta de alunos (e.g. ludicidade) e intercâmbio entre as turmas, ações essenciais para o desenvolvimento pleno do educando e constituição de valores como autonomia e companheirismo.

Apesar de algumas limitações estruturais descritas, observou-se um ambiente escolar muito organizado, com a interação entre os profissionais, realização de ciclo de estudos, planejamento em conjunto, e outras metodologias importantes para a oferta de um ensino de qualidade, conforme referenciado no regimento interno da instituição:

Somos uma escola que tem como missão principal oferecer um ensino de qualidade, onde a (re) construção de conhecimento possibilita ao aluno observar, pesquisar, comparar, opinar e questionar fatos que envolvam a sua realidade, proporcionando, assim, que ele construa a sua visão de mundo, sentindo-se coparticipante dele, como sujeito atuante e possível agente transformador. (EC1.3, p. 3)

Ao realizar uma análise do IDEB da escola, observa-se que esta tem-se mantido acima do IDEB da rede estadual de ensino do Estado do Amapá, conforme constata-se na Tabela 25.

Tabela 25. Metas e IDEB, anos iniciais, da Escola referente ao 1.º Estudo de caso.

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Meta Projetada	-	4.7	5.1	5.4	5.7	6.0	6.2	6.4
Ideb Observado	4.7	4.7	5.2	5.5	5.6	5.9	6.4	6.3
Ideb da Rede	3.1	3.0	3.6	3.9	3.8	4.4	4.5	4.8

Fonte: <ideb.inep.gov.br>.

Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB no qual a escola atingiu a meta.

Levando-se em consideração a tabela acima, é possível perceber que, na edição de 2007, que corresponde à primeira meta a ser atingida pela instituição, a escola conseguiu manter-se na meta projetada, e nas edições de 2009 e 2011 teve um IDEB que superou as metas definidas para a mesma.

É relevante esclarecer que, apesar de não alcançar as metas planejadas para os anos de 2013 e 2015, a escola conseguiu ser o maior IDEB do Estado nestas duas edições do SAEB. Em 2017, a escola voltou a evoluir, superando sua meta, que era de 6.2. Em 2019, a escola teve uma leve regressão, entretanto, mantendo-se em uma média superior das metas projetadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, para o Brasil e para a rede estadual de ensino, que era

de 5.7 e 5.0, respectivamente, para o ano de 2019. Na edição de 2021, pela primeira vez, a escola não teve o IDEB divulgado, em decorrência da instituição não ter atendido algum dos critérios para divulgação de seu resultado.

De acordo com os resultados do SAEB, a escola apresenta um nível socioeconômico médio alto, com a maioria dos estudantes no padrão adequado de aprendizado, na escala de proficiência do referido sistema de avaliação.

5.2.1 Síntese global do 1.º estudo de caso.

A seguinte síntese global surge da triangulação dos dados recolhidos e apoia-se: 1) na síntese das observações das aulas de dois professores, de turmas de 5.º ano do Ensino Fundamental; 2) nas entrevistas dos dois professores, o entrevistado n. 1/EC1 e o Entrevistado n. 2/EC1, e do gestor da escola, intitulado de "Entrevistado n. 3/EC1, com a seleção de trechos elucidativos, que contribuam com as discussões desenvolvidas aqui; 3) na análise de documentos institucionais, supracitados no texto como EC1.1, EC1.2 e EC1.3, respectivamente.

Neste 1.º estudo de caso foram observados oito períodos de aulas de diversos componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Dança e Música), de natureza teórico-prática, num total de 16h, em cada classe investigada. Os estudantes também participaram de atividades pedagógicas na TV Escola, Sala de Leitura e Laboratório de Informática. Todas as aulas incidiram no desenvolvimento de projetos mensais.

As turmas dos professores participantes do estudo eram constituídas por, no máximo, 35 estudantes, que eram pontuais e assíduos. A disposição das salas de aula era modificada de acordo com as atividades realizadas, que poderiam ser em grupos, mas comumente encontrava-se organizada em fileiras compostas por duas, três ou quatro carteiras escolares, salvo em teste individual.

A seguir, são apresentadas e analisadas as informações mais relevantes do 1.º estudo de caso, com base nos três objetos da investigação, mediante uma integração dos resultados dos processos de recolha de informações, por meio da triangulação dos dados.

5.2.1.1 *Práticas de Ensino*

Este objeto de investigação teve como finalidade conhecer e compreender as práticas de ensino desenvolvidas pelos dois professores do 1.º estudo de caso. Para tanto, se organiza em cinco dimensões de análise: 1) organização e desenvolvimento do ensino; 2) recursos, materiais

e tarefas utilizados; 3) dinâmicas de sala de aula; 4) papel do professor; e 5) papel do aluno (em sala de aula).

Organização e desenvolvimento do ensino

A escola que fez parte do 1.º estudo de caso buscava seguir uma proposta pedagógica de ensino baseada nas perspectivas construtivista e sociointeracionista, conforme observa-se em um dos documentos analisados, o qual salienta que as ações da instituição “fundamentam-se numa proposta Sócio-Interacionista-Construtivista de educação, onde o ensino e a aprendizagem são construídos num processo dialético de conhecimento” (EC1.1, p. 2).

Nessas concepções o estudante participa ativamente na construção de seu conhecimento, mediante interação deste sujeito com os outros, durante as práticas pedagógicas, onde o professor assume o papel de mediador (Gadotti, 2000). Por esta lógica, o professor conduz este processo, com tarefas que mobilizem o conhecimento, distanciando-se do paradigma da transmissão e aproximando-se do paradigma da comunicação (Fernandes, 2011).

Partindo deste pressuposto, vislumbrou-se identificar uma organização e um desenvolvimento do ensino, com uma maior participação do aluno nas práticas letivas, mediante metodologias de ensino e de avaliação diferenciadas, para promover aprendizagens significativas pelo estudante, visto que, nas orientações institucionais, foi ressaltado que “o processo de ensino-aprendizagem acontece de forma participativa e democrática, partindo de temas geradores extraídos da vivência do aluno que numa ação interdisciplinar favorecem a análise crítica para a reconstrução de um novo saber” (EC1.1, p. 2).

Na escola, esta abordagem pedagógica era orquestrada com o intuito de uma construção coletiva – entre coordenação pedagógica, professores, estudantes e famílias – de um Plano Dialético de Ensino (PDE), que contava com uma temática escolhida a cada mês, interligada ao currículo a ser trabalhado em sala de aula, onde

A temática a ser trabalhada poderá surgir de uma situação-problema ou de uma necessidade sentida pela própria turma e constará de um **conjunto de tarefas planejadas**. No contexto desta proposta, não há como se conceber um Planejamento Dialético de Ensino sem **a participação do aluno e da família**, evitando assim, o desconhecimento da temática. (EC1.2, p. 19)

Neste documento, observou-se a ênfase na participação do aluno e da família nas ações pedagógicas da escola, sustentadas por integração cultural e a importância de um planejamento de diversas tarefas a partir da temática escolhida. Sobre essa temática, Ponte (2014) destaca que

as tarefas possuem diferentes finalidades, que podem ser para apoiar as aprendizagens, avaliar ou investigar, por isso, a importância dessa diversificação na escola.

A escola reforçava um ensino interdisciplinar, com a interseção entre conteúdos de dois ou mais componentes curriculares ou áreas do conhecimento. Para garantir este processo, a instituição, em documento, orientava a integração entre os componentes curriculares no decorrer do desenvolvimento dos projetos, considerando a importância de todas as áreas do conhecimento, sem a prevalência de um componente em detrimento do outro (EC1.1), no qual os professores deveriam realizar uma seleção de conteúdo, estes articulados ao tema do projeto mensal.

Apesar das orientações institucionais sobre o trabalho interdisciplinar, por meio da integração entre os componentes curriculares durante as práticas letivas, os dados recolhidos evidenciam que existia uma ênfase nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, o que se identifica nas transcrições que seguem:

Todas as disciplinas, elas devem ter o mesmo grau de importância, mas o que a gente percebe, é que a gente acaba puxando as duas que são carro chefe: a Língua Portuguesa e a Matemática. A Língua Portuguesa se encaixa em todas as outras disciplinas. Então se você tem uma boa leitura, se você sabe interpretar, se você sabe produzir, você se sai bem nas demais. (Entrevistado n. 1/EC1)

O nosso trabalho é interdisciplinar. Se a gente for trabalhar, analisar as coisas, se for avaliar, a gente tem que fazer isso. Mas **a gente sempre enfatiza mais a questão da Língua Portuguesa e da Matemática**, sempre é mais voltado, enfatizado mais para a Língua Portuguesa e Matemática [...]. (Entrevistado n. 2/EC1, grifos nossos)

É importante destacar que no período da investigação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental ainda não tinha sido aprovada – processo que ocorreu apenas em 2017 – e as redes de ensino elaboravam seus currículos tendo em conta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as diretrizes curriculares nacionais (Brasil, 2010b), considerando a realidade local.

A partir do extraído nas entrevistas, buscou-se identificar se existia a ênfase nesses dois componentes curriculares, por meio da articulação do currículo da escola (da rede de ensino) com as matrizes de referências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme se verá, mais à frente, no objeto avaliação externa. Além disso, não foi possível identificar a articulação entre os diferentes componentes curriculares, por intermédio de uma formação do estudante em todas as áreas do currículo e o desenvolvimento de competências diversas.

Ressalta-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada no final de 2017 e começou a ser implantada no início de 2018, o que resultou na revisão das matrizes de referência do SAEB a partir da edição de 2019 e outras alterações, como avaliações amostrais no 2.º e 9.º anos, elaboradas a partir da BNCC. A homologação da BNCC também demandou a formação inicial e continuada de professores, para se apropriarem do documento orientador do currículo nacional, e contemplarem, em suas práticas pedagógicas, os conhecimentos considerados essenciais em cada etapa educativa.

Ainda em relação às turmas que participaram do estudo, todas as aulas observadas tiveram início com a agenda do dia, que era um roteiro estruturado, escrito pelos professores no quadro branco, a partir do seu planejamento, no qual constava: o tema gerador, os componentes curriculares, os objetos de conhecimento, os projetos e/ou atividades interdisciplinares referentes ao dia letivo. Esse roteiro ficava fixado ao quadro durante o período das aulas, que era de 4 horas diárias (e.g. oração, artes, lanche, matemática e avaliação do dia) e sempre permanecia escrito até o final do dia letivo, seguindo orientações da escola, nas quais apontava-se a importância da agenda diária ficar exposta até o final da aula para servir de “de base e referência para a avaliação diária” (EC1.1, p. 10).

Partindo dessas normativas institucionais, ao final do dia letivo, dois estudantes deveriam ser apontados pelos professores da turma, para expor o que acharam da aula, o que gostaram, o que aprenderam e outras considerações, caso necessárias. Entretanto, durante as observações, percebeu-se que um dos professores não escrevia “avaliação do dia” no roteiro no quadro e, de igual modo, não solicitava que os alunos relataram o que acharam da aula do dia, portanto, não seguia o roteiro na íntegra.

Por meio da agenda diária também era possível o acompanhamento, pelos pais e/ou responsáveis, sobre o que tinha sido trabalhado em sala de aula, tendo em conta que os estudantes, obrigatoriamente, deveriam copiá-la em seus cadernos, pois era também um “instrumento de acompanhamento dos pais” (EC1.2, p. 28).

Apesar desse roteiro estruturado, observou-se que existia uma flexibilidade no tempo de realização das atividades, respeitando-se os ritmos dos alunos, por exemplo, as atividades propostas para o início da manhã, antes do lanche, poderiam ser realizadas até o final das aulas, desde que houvesse a conclusão da tarefa proposta para o dia.

Em seguida à apresentação da agenda do dia, os professores realizaram uma revisão ou a introdução de novos objetos do conhecimento. A revisão ocorria principalmente com base na explanação oral, e, depois, apoiava-se nos exemplos das atividades desenvolvidas nas aulas

anteriores; e, caso fosse necessário, os professores poderiam disponibilizar novas e outras tarefas – principalmente escritas – para reforçar os conteúdos, antes de iniciar outras temáticas.

Além destas ações (revisão e/ou novas tarefas), para introduzir novos conceitos, os professores fizeram uso de outras metodologias, como informa um dos participantes da pesquisa que, em entrevista, diz: “às vezes a gente seleciona um vídeo ou um slide para apresentar uma coisa diferente. Geralmente é assim” (Entrevistado n. 2/EC1). O outro professor também relatou exemplos de estratégias para iniciar novos objetos do conhecimento:

Geralmente eu costumo puxar uma palavra ou usar uma imagem, ou perguntar o que eles sabem daquilo. Muitas vezes, quando a gente vai fazer introdução de temáticas, a gente usa recursos como caixa de surpresas, música, digo “o que tem nessa caixa? ”, aí conforme eu for tirando, vou relacionando com o que eu quero, para que o aluno possa interagir. (Entrevistado n. 1/EC1)

Em virtude de a escola trabalhar com temas geradores, todas as aulas incidiram no desenvolvimento dos planos dialéticos de ensino, mediante os projetos mensais, com temáticas específicas, que estavam sendo desenvolvidas nos meses de observação das aulas. Os professores buscavam realizar uma conexão entre os objetos do conhecimento de cada componente curricular com o tema gerador do projeto, portanto, existia uma flexibilidade na sequência curricular da escola, que mensalmente se ajustava a cada temática.

Durante a explanação oral, dos objetos do conhecimento e das tarefas, os professores perguntavam se os estudantes apresentavam dúvidas, onde era possível observar uma interação entre professores e alunos.

A distribuição das tarefas ocorria somente após esse diálogo/interação e com diferentes finalidades (Ponte, 2014), isto é, para promover as aprendizagens, verificar se o aluno aprendeu e outras, tendo em conta que as tarefas eram consideradas imprescindíveis no desenvolvimento de diversas habilidades em sala de aula. Observou-se que um dos docentes transitava bastante na sala, com o intuito de orientar os estudantes na realização das atividades desenvolvidas, com a oferta de um *feedback* informal.

Em relação ao planejamento das aulas, os professores relataram que, mobilizaram, de maneira prévia, conhecimentos para organizar o ensino, mediante várias estratégias. Um dos entrevistados ressaltou que, além da experiência docente, o planejamento entre os professores e a coordenação pedagógica, que ocorria uma vez por semana, contribuem consideravelmente para organizar as práticas letivas, o que foi complementado pelo outro docente:

Eu costumo consultar, fazer pesquisa na internet. Eu pego muitos livros do meu ano (5.º ano). Mas eu vejo que a cada momento a forma como está sendo trabalhado esse conteúdo, está vindo de forma diferente, então eu tenho que me apropriar justamente dessas transformações, para tornar minhas atividades mais prazerosas, mais interessantes. (Entrevistado n. 1/EC1)

Assim, além do planejamento semanal, os professores usavam várias fontes para apoiar o planejamento das aulas, para garantir práticas letivas que promovessem novos aprendizados dos estudantes, tendo em conta as aprendizagens que o mesmo já possui, como destaca Hoffmann (2017). Portanto, esse aspecto é muito importante ao planejar suas aulas.

O registro das aulas ocorria em um sistema *online* da rede de ensino, no qual os professores registravam diariamente a frequência dos estudantes, os objetos de conhecimento dos componentes curriculares, a carga horária e a avaliação. Esse registro era acompanhado pela coordenação pedagógica, portanto, um monitoramento e acompanhamento das práticas de ensino e de avaliação pedagógica.

Recursos, materiais e tarefas utilizados

No trabalho desenvolvido em sala de aula, os dois professores fizeram uso do quadro branco para introduzir novos assuntos, propor tarefas e corrigir os exercícios dos estudantes, de acordo com os componentes curriculares previstos para cada dia letivo. Relativamente aos recursos e materiais utilizados pelos docentes, o documento da escola destacou a importância de recursos diversificados durante as práticas letivas, como, por exemplo:

Retroprojetor, mapas, livros da biblioteca, jogos didáticos, micro system e dicionários tornam mais significativos os conteúdos e/ou atividades a serem explorados. Esses **recursos de ensino** devem ser providenciados antecipadamente com os coordenadores do projeto [suprimido] e devolvidos no final da atividade para o mesmo. (EC1.1, p. 10)

Partindo desta orientação normativa, a pesquisa revelou algumas diferenças na utilização dos recursos, materiais e tarefas pelos professores. Na sala de aula n. 1, o professor fez uso de diversos recursos e tarefas: 1) dicionário e textos para apoiar a leitura da temática do projeto e significados de “novas” palavras; 2) apresentação de slides e vídeos, na sala de vídeo, para exposição do protocolo a ser seguido pelos alunos na culminância de um dos projetos; 3) recursos materiais (cola, tesoura, papel, etc.), para realização de tarefas pelos alunos; 4) uso de jogos no laboratório de informática, em parceria com o professor do referido laboratório, para consolidação de temas abordados em sala de aula no componente curricular de matemática; 5) aplicação de teste individual para verificação de conhecimentos matemáticos; e 6) uso do livro

didático referente ao componente curricular do dia, que de acordo com um professor dessa classe era “obrigatório fazer o uso desse material. Não dá para dizer que o próprio livro didático tem tudo aquilo que a gente gostaria que ele contemplasse, ele não tem” (Entrevistado n. 1/EC1). Além disso, houve a participação de um professor convidado, para trabalhar o tema porcentagem com a turma.

Na sala de aula n. 2, o professor fez uso dos seguintes recursos e tarefas: 1) textos sobre a temática do projeto; 2) recursos materiais diversos (papel, lápis, xerox, cola, tesoura, pinceis coloridos, etc.); 3) atividades individuais de Matemática e Língua Portuguesa (produção de texto). Observou-se que esse professor entregava diariamente tarefa para casa, que eram recolhidas no dia seguinte, estratégia que era uma orientação da instituição, para contribuir com as aprendizagens dos estudantes.

De acordo com um dos documentos da escola, essas tarefas deveriam ser propostas diariamente com o intuito de auxiliar o aluno no desenvolvimento do hábito de estudar e praticar o que já estudou. Devem primar pela qualidade ao invés da quantidade” (EC1.1, p. 11), e de acordo com o professor da turma, para reforçar os objetos do conhecimento e habilidades trabalhados em sala de aula.

Ainda sobre a sala de aula n. 2, observou-se a realização diária de produções textuais individuais pelos alunos, a partir de uma orientação específica entregue em papel (xerox), que poderia ser um desenho, um poema, como, por exemplo, “leia com atenção o texto abaixo e reproduza com suas palavras” ou “observe a cena acima, use sua imaginação e crie uma história”. Esse tipo de atividade era produzido em sala de aula e em casa pelos estudantes da turma, com incentivo à leitura e foco nas práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, produção textual e outras) do componente curricular de Língua Portuguesa.

Nessa turma também foram realizadas tarefas para desenvolver habilidades na área do conhecimento de matemática, como resolução de problemas, com um professor convidado e uso do laboratório de informática, mediante apoio de *softwares* específicos, como jogos. Apesar da variedade de recursos e tarefas, observa-se novamente a ênfase nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, durante as práticas, uma forma de preparação dos estudantes para as avaliações externas, como se verá mais à frente.

Os professores faziam uso do livro didático durante suas práticas, o que era recomendado nos documentos da instituição:

- Considere o Livro Didático como um dos muitos instrumentos de apoio do trabalho docente, portanto, dinamize a utilização deles;

- A sequência das atividades/conteúdo dos livros didáticos é flexível, portanto, podem ser alteradas, substituídas ou complementadas, de acordo com os Temas Geradores eleitos pela turma e desenvolvidos em sala de aula;
- Procure, sempre que possível, utilizar todos os livros didáticos, pois os mesmos são ferramentas que contribuem para o aprimoramento do trabalho pedagógico. (EC1.2, p. 29)

Sobre esse assunto, no Brasil existe o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que disponibiliza livros e outros materiais didáticos às escolas públicas da educação básica das diversas redes, para apoiar as práticas pedagógicas. Para que a escola receba os livros didáticos do PNLD, deve ser cadastrada no Censo Escolar e aderir formalmente ao programa.

Assim, no início do ano letivo, cada aluno recebe um conjunto de livros didáticos, um de cada componente curricular, para uso diário em sala de aula e nas tarefas de casa. Um dos entrevistados sublinha que:

No início do ano cada aluno recebeu o seu, um de cada componente curricular. A gente tem um cronograma de utilização desses livros, por exemplo, na segunda-feira nós utilizamos o livro de português, aí na segunda mesmo a gente já passa uma tarefa de casa do livro seguinte, de terça-feira, que é o de matemática. A tarefa de casa geralmente é no livro. Então o livro é bem utilizado por nós. A gente acredita que ele é bem utilizado, uma boa ferramenta. (Entrevistado n. 2/EC1)

Além dos livros didáticos, os professores relataram, em entrevista, que faziam uso de várias fontes para encontrar modelos de tarefas, como livros de diversas editoras, pesquisa na internet (entrevistado n. 1/EC1), acesso a diversos sites, como do Ministério da Educação, com o intuito de pesquisar novas estratégias para trabalhar as áreas e objetos do conhecimento em sala de aula (Entrevistado n. 2).

Em síntese, os professores fizeram uso de diversos recursos materiais (livro didático, atividades impressas, dicionário, textos, recursos tecnológicos e outros). As tarefas eram para ensinar, tarefas para avaliar (verificar o que aprendeu) e tarefas para apoiar as aprendizagens, e em algumas situações pontuais tarefas para investigação (Ponte, 2014), para fortalecer habilidades dos estudantes e promover novos aprendizados.

Dinâmicas de sala de aula

Nas turmas participantes, os estudantes realizaram muitas atividades de natureza teórica e individual, e em algumas circunstâncias teórico-práticas em pares e/ou em grupos,

relacionadas aos projetos desenvolvidos pela escola. Constatou-se que os ambientes de sala de aula eram tranquilos e organizados, questão reforçada nos documentos da instituição:

Um ambiente organizado favorece uma boa aprendizagem, portanto, é importante que a sala tenha uma aparência agradável: carteiras organizadas de acordo com a atividade planejada, armários organizados, murais atualizados, materiais funcionais (fichas, gibis, revistas, cartazes). (EC1.2, p. 27)

Na sala de aula n. 1, o professor sempre explicava oralmente as metodologias necessárias para a efetivação das tarefas, que visavam contribuir na construção de novas competências pelos alunos e/ou aprofundar os existentes, com a participação e envolvimento constante deles.

Como dinâmicas de sala de aula, as aulas do tipo expositivas foram enfatizadas pelo docente dessa turma, ao mencionar que “hoje se diz muito para o professor que aula expositiva ela não é tão válida, isso se põe em cheque, mas eu acredito **ela é carro chefe sim**” (Entrevistado n. 1/EC1, grifos nossos), apresentando uma percepção que este tipo de estratégia poderia ser uma das que mais promoveu as aprendizagens dos estudantes, em seu ponto de vista. Apesar do destaque à importância da aula expositiva, esse professor relatou que também fazia uso de recursos para o ensino, como abaixo se assegura:

[...] de acordo com o gênero que você vai trabalhar, você vai usar um tipo de recurso. Digamos, que se eu for falar de jornal, eu vou ter que levar um jornal para a sala de aula, vou ter que explorar aquele jornal. Se eu for trabalhar um livro de receitas, eles vão ter que pesquisar, e com base nessa pesquisa, a gente vai montar o nosso [...]. (Entrevistado n. 1/EC1)

Na sala de aula desse professor, durante uma semana os estudantes planejaram a apresentação de uma atividade em grupo, sobre alguns países (cultura, moeda, língua, etc.), e combinaram com o docente as regras a serem seguidas na apresentação. No dia da efetivação da tarefa, cada grupo foi avaliado oralmente pelo professor, que realizou uma síntese do que fora apresentado pelos integrantes, apontando o que ficou em lacuna sobre o assunto.

Um momento considerado relevante foi que, além do docente em questão, os demais estudantes também realizaram uma avaliação oral de cada grupo, envolvendo-se na discussão e avaliação, a partir dos critérios definidos para essa atividade. Observou-se uma aprendizagem compartilhada, uma vez que houve a socialização daquilo que os estudantes pesquisaram e aprenderam a respeito do tema, na qual o professor deixou de ser o centro do processo.

Destaca-se que as atividades em grupo eram estimuladas pela escola, conforme observa-se no documento que segue:

- As atividades em grupo devem ser realizadas em sala de aula, sob a coordenação do (a) professor (a);
- As atividades envolvendo pintura, recorte, colagem, como, por exemplo, construção de maquetes, brinquedos, painéis, devem ser realizadas na escola, sob a orientação do professor (a), que deve coletar com antecedência o material necessário com os alunos. (EC1.1, p. 11)

As atividades em grupo contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais ao convívio social, escuta da opinião do outro, respeito entre os estudantes e trabalho colaborativo, como a “iniciativa, a criatividade, a cooperação e a corresponsabilidade” (EC1.1, p. 4), preconizadas pela instituição em documento.

Por outro lado, na sala de aula n. 2, observou-se uma predominância de produção textual, do tipo individual, em sala de aula ou para casa. A distribuição desse tipo de tarefa (em folha de papel/xerox) era distribuída por estudantes (ajudantes do dia), e em seguida o docente orientava para realização. Após esse momento, os estudantes iniciavam a produção dos textos, primeiramente em uma folha rascunho, depois levavam para o professor corrigir e dar o *feedback*, de modo oral e escrito (correção de ortografia, pontos a melhorar, etc., questões ligadas às práticas de linguagem) sobre o texto elaborado, para em seguida aprimorarem seus textos e transcreverem para a folha de teste com comando. De acordo com o docente, esse tipo de estratégia, atividades em xerox, desperta a atenção dos estudantes:

Eu gosto de usar slides. Eu gosto de usar o Datashow. Eu gosto de usar vídeo aula. E eu vejo que a gente se esforça para utilizar porque sai da rotina do aluno. A questão de quadro, a questão de xerox, e é uma coisa nova para ele, e parece que desperta mais a atenção e o interesse dele na aula quando a gente faz isso, conjuga, por exemplo, um slide com um vídeo, uma apresentação, o aluno fica mais atento, ele presta mais atenção. (Entrevistado n. 2/EC1)

Esse professor também fez uso do quadro para correção de vários exercícios, com a participação dos estudantes, como operações matemáticas, após a resolução individual no caderno. Durante a correção no quadro, os alunos participaram sinalizando se a forma como a atividade foi realizada pelo colega – no quadro – estava certa ou errada. Quando o aluno não acertava, o professor corrigia e mostrava a resposta correta. Apesar da participação dos estudantes, pode-se dizer que não houve uma discussão em grupo sobre a resolução dos problemas, e mais contribuições individuais.

Destaca-se que, antes de escrever e resolver a atividade com os estudantes, o professor procedia à revisão do que estava a trabalhar. Apesar da predominância das atividades individuais nesta sala de aula, observou-se que os estudantes poderiam interagir com seus pares para tirar dúvidas em relação às questões e dúvidas que surgiam.

Com fundamento nessa pesquisa, foi possível identificar distintas ênfases nas dinâmicas desenvolvidas nos ambientes de sala de aula pelos professores participantes, em relação às dinâmicas de sala de aula.

Papel do professor

As aulas eram estruturadas pelos professores participantes da pesquisa, que estabeleciam interação com os estudantes. No desenvolvimento das práticas letivas, ambos os professores buscavam envolver os alunos, para que participassem com frequência das aulas, conseguissem superar as dificuldades nas aprendizagens e, portanto, pudessem aprender cada vez mais. Este processo foi preconizado por um dos documentos da escola:

Para que a aprendizagem seja significativa, é necessário que o professor desempenhe a função de **mediador entre o aluno e o mundo social**, em um ambiente onde a criatividade, criticidade, inovação e respeito mútuo caminhem juntos. (EC1.1, p. 2)

Pode-se considerar que os professores buscavam, de certo modo, romper com o paradigma da transmissão. Entende-se que o processo de mudança de paradigma apresenta dificuldades em se concretizar nas práticas, contudo observou-se o esforço dos docentes em promover a participação dos estudantes durante as aulas. Além disso, também forneciam com certa frequência um *feedback* de modo oral, principalmente individual, com uma linguagem adequada para a faixa etária, centrado principalmente nas tarefas – para ensinar, aprender e avaliar – e na execução destas.

Os professores participantes da pesquisa promoveram exercícios individuais, e algumas vezes em pares e em grupos (3 ou 4 alunos, em média). Conforme referido, um dos docentes, combinou critérios para a realização de uma atividade em grupo, que foram seguidos pelos alunos com muita responsabilidade.

Entende-se que o incentivo/apoio dos professores nas atividades em sala de aula, articulado ao *feedback* sistemático oral, podem ter contribuído no desenvolvimento de competências importantes no aprendizado do estudante, no trabalho com os temas geradores. Neste sentido, considera-se que os estudantes podem ter se beneficiado destes processos, incluindo a promoção da sua autorregulação.

É possível dizer que as práticas de ensino destes professores estavam em transição entre o paradigma da transmissão para o paradigma da comunicação (Fernandes, 2011), visto que foi possível observar estratégias pedagógicas conhecidas como metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, em projetos e colaborativa, nas quais os estudantes tinham um papel mais ativo na construção de conhecimentos, práticas que buscavam estimular o interesse do aluno e seu aprendizado.

Entretanto, observou-se falta de tarefas integradoras e de complementação entre as diferentes áreas do conhecimento, que por meio de processos de aprendizagem colaborativa pudessem contribuir para desenvolver habilidades socioemocionais e cognitivas (Fernandes, 2006), e, assim os estudantes poderem ter a possibilidade de obter diversas perspectivas a partir de um componente do conhecimento e novos objetos de aprendizagem.

Papel dos alunos

Observou-se que os alunos foram participativos durante as aulas observadas, interagindo constantemente com os professores e seus pares, com autonomia e organização, cordialidade e diálogo entre si, sem posturas desrespeitosas com seus pares, professores e funcionários, pontos essenciais para que o estudante consiga construir gradativamente sua autonomia e responsabilidade (Machado, 2021c).

Houve o envolvimento dos estudantes nas aulas e nos projetos desenvolvidos mensalmente pela escola, como a construção de materiais e atividades em grupos sobre as temáticas que estavam sendo trabalhadas nos meses de realização da pesquisa. Sobre esta questão, a instituição definiu que cada um dos projetos realizados precisava ser “produzido coletivamente por alunos(as) e professor(a)” a partir do Tema Gerador desenvolvido pela turma” (EC1.2, p. 2), incentivando e promovendo a participação mais ativa do estudante.

De igual modo, ainda de acordo com os documentos institucionais, a participação da família era considerada imprescindível no acompanhamento diário do aluno e na culminância dos projetos, que ocorria ao final do mês, nos quais os “jogos interativos/brindes deverão fazer parte da exposição, a fim de promoverem uma maior interação entre famílias, professores, alunos e materiais expostos” (EC1.2, p. 15).

É importante destacar que, de acordo com Hoffmann (2017), os estudantes estão sempre evoluindo, construindo novos aprendizados em sala de aula e fora dela, tendo em conta que a aprendizagem nunca chega ao fim.

Conforme referido, os pais ou responsáveis dos alunos acompanhavam a agenda diária, e também eram convidados a participar das programações relativas aos projetos, uma vez ao mês, e bimestralmente de encontros pedagógicos, nos quais eram apresentados e debatidos os resultados das avaliações sumativas internas de seus filhos, graças ao boletim escolar.

Pode-se constatar que, mesmo nas atividades individuais, os estudantes podiam interagir com os demais colegas e com os professores constantemente, colocar suas questões e debater os resultados das tarefas, salvo em momentos de provas/testes, em que não podia ocorrer interação entre os alunos e nem consulta de material, mas contavam com o apoio do professor em caso de dúvidas.

5.2.1.2 Práticas de Avaliação

O propósito deste objeto de investigação foi conhecer e compreender as práticas de avaliação pedagógica desenvolvidas pelos professores do estudo, a partir da análise de nove dimensões: 1) integração/articulação entre os processos de ensino, avaliação e aprendizagem; 2) utilizações da avaliação; 3) instrumentos de avaliação predominantes; 4) natureza, frequência e distribuição de *feedback*; 5) dinâmicas de avaliação; 6) natureza da avaliação formativa (formal e informal); 7) natureza da avaliação sumativa (formal e informal); 8) papel do professor e 9) papel dos alunos.

Integração/articulação entre os processos de ensino, avaliação e aprendizagem

Nos documentos analisados identificou-se um empenho institucional e dos professores para a integração entre os processos de ensino, aprendizagens e avaliação, conforme observa-se no trecho que segue, o qual destacava que “o desempenho da aprendizagem do aluno é referencial de análise e reflexão do trabalho realizado durante o processo de ensino-aprendizagem, sobre o que e como foi ensinado, para que e como o aluno aprendeu determinado conteúdo” (EC1.2, p. 9), portanto, buscando-se uma avaliação articulada com o ensino e o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Deste modo, para melhorar o ensino e promover sempre novas aprendizagens.

A respeito disso, Fernandes (2020, 2021) destaca que as tarefas permitem que os professores ensinem, os estudantes aprendam e que ambos possam avaliar o que foi realizado, e que estas são muito importantes para a recolha de informações e para que se pudessem tomar decisões a respeito das aprendizagens estudantis.

Observou-se que, nas práticas dos dois professores, essa possível integração era efetivada por meio das dinâmicas de ensino e das tarefas em sala de aula, bem como o papel assumido pelo professor e dos estudantes durante as práticas letivas. Assim sendo, nessa escola houve tarefas com diferentes finalidades em sala de aula, bem como diferentes processos avaliativos, para recolher evidências sobre as aprendizagens dos estudantes.

Sobre essa integração, um dos professores relatou que “a gente procura elaborar avaliações para que o aluno perceba o conteúdo que ele estudou dentro de sala de aula, elaborado de forma que ele tenha condições de resolver pautado no que a gente trabalhou” (Entrevistado n. 1/EC1). Ambos os professores entrevistados defenderam, em entrevista, a importância de a avaliação estar articulada ao ensino e à aprendizagem.

Entende-se que alguns elementos poderiam contribuir ainda mais com essa integração entre ensino, aprendizagem e avaliação, como diferentes tipos e modos de *feedback*, o uso de rubricas, para que os estudantes pudessem conhecer os critérios de avaliação, dinâmicas de autoavaliação e avaliação pelos pares, e mais tarefas para articular tais processos.

Utilizações da avaliação

Nas salas de aula observadas, a avaliação se fez presente de várias maneiras, como, por exemplo, com fins formativos, por meio das atividades diárias, de tarefas diversas, alguns momentos de autoavaliação, avaliação por pares e distribuição de *feedbacks*. Essas estratégias apoiaram e promoveram aprendizagens dos estudantes. De acordo com um dos professores entrevistados, a avaliação no decorrer das aulas contribui para a identificação das dificuldades dos estudantes e intervenções pedagógicas imediatas, como sublinha:

A avaliação diária, a processual é mais importante que a formal. Eu acho importante, muito importante porque é nessa avaliação que o aluno mostra o que ele é de fato, a realidade dele relacionada à aprendizagem ela vê aí nesse momento, e a gente faz essa avaliação processual. Daí a importância da avaliação. (Entrevistado n. 2/EC1)

No trecho acima, o entrevistado destaca que a avaliação formativa é muito importante para acompanhar e apoiar as aprendizagens dos estudantes. Outra finalidade identificada para a avaliação foi a diagnóstica, visando a identificação das dificuldades dos estudantes, para contribuir na superação destas. Um dos professores, em entrevista, referiu que “nos primeiros dias de aula, por exemplo, é feita essa sondagem, nos primeiros quinze, vinte dias, a gente tenta ter uma ideia do potencial da turma, das dificuldades, etc. É feito um relatório” (Entrevistado n. 2/EC1).

Esse tipo de avaliação deve ocorrer sempre que houver necessidade, como por exemplo, quando se inicia um novo objeto do conhecimento, e funde-se com a avaliação formativa, visto que se identifica o ponto de partida – no âmbito das aprendizagens estudantis – para o desenvolvimento das práticas letivas, uma referência, para que se proceda à síntese da aprendizagem do estudante, tendo como parâmetro estas informações coletadas.

Além destas, a avaliação foi igualmente usada para verificar os conhecimentos construídos, emitir juízo de valor e classificar os alunos, portanto, de maneira somativa, mediante testes individuais e outros, que permitiram um balanço, ao fim dos bimestres, sobre o que os alunos conseguiam ou não fazer, com base no currículo escolar e nos projetos mensais da instituição, de acordo com os componentes curriculares.

Instrumentos de avaliação predominantes

Observou-se que os professores fizeram uso de diversas estratégias de coleta de informação, em relação às aprendizagens dos estudantes, algumas com mais frequência que outras. De acordo com um dos participantes, na escola as várias formas de recolher informações serviam de suporte para a avaliação, conforme refere a seguir:

A gente usa pesquisa, a gente usa produção de texto também como avaliação, a gente também passa atividades em grupo, aulas expositivas em que ele (aluno) mesmo vai explicar o que está conseguindo absorver daquele tema que ele (aluno) pesquisou, geralmente em grupo. Eu acho tão legal esse trabalho. Além disso, a gente avalia a questão do dia a dia em sala de aula, o interesse dele (aluno), o quanto ele se envolveu na atividade, na tarefa de casa. Então tudo isso é base para avaliar, a gente usa como instrumento de avaliação, além dessa prova que a gente faz no final. (Entrevistado n. 2/EC1)

A recolha das evidências de aprendizagens torna-se importante para posterior interpretação, e, por conseguinte, apoiar e promover aprendizagens, realizar um balanço destas, verificando se o estudante estava a aprender, no decorrer das práticas como destacam Cid e Fialho (2011).

Houve semelhanças e diferenças na recolha de informações nas duas turmas que participaram do estudo de caso. Na sala de aula n. 1 a recolha ocorreu mediante atividades/trabalhos em grupo ou individuais (confecção de cartazes, exercícios escritos após a explanação dos conteúdos; exposições de trabalhos, pesquisas, debates, trabalhos para casa); teste (valor de 10 pontos), corrigido pelo professor.

Na outra sala de aula, a coleta de evidências se deu por intermédio de atividades em grupo (confeção de cartazes e apresentações a respeito da temática abordada), ou individuais, como exercícios escritos articulados aos conteúdos; produções textuais e tarefas para casa diariamente. No período da pesquisa, o professor não fez uso de teste. Constatou-se que o processo de recolha de informações serviu para apoiar a avaliação formativa e sumativa, seguindo a orientação da escola na sistemática de avaliação.

De acordo com os documentos normativos da escola, que estavam alinhados com a sistemática de avaliação da rede de ensino, para os 4.º e 5.º anos (onde ocorreu a investigação), a normativa da escola sugeria o uso de três procedimentos de avaliação com finalidades sumativas: 1) aspectos formativos com valor de cinco pontos; 2) atividades cotidianas e complementares com valor de 10 pontos; e o 3) prova individual que valia 10 pontos, totalizando 25 por bimestre, em cada componente curricular.

O 1.º procedimento de avaliação, que faz referência a todos os aspetos que deveriam ser avaliados no decorrer de todo bimestre - com o valor de cinco pontos - apresentava três critérios gerais para os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Ensino Religioso e Educação Física, que eram:

- Observação diária do professor: participação e interesse de cada aluno, ideias apresentadas, cooperação, organização, assiduidade ao trabalho, colaboração nos trabalhos em grupo, cumprimento com os prazos estabelecidos, concentração nas tarefas, respeito ao contrato de trabalho e capacidade de agir positivamente em situações de conflitos.
- Autoavaliação (ficha)
- Relatório descritivo. (EC1.1, p. 2)

Além desses três critérios gerais, existia também um critério específico, referente ao componente curricular Ensino Religioso, no qual o estudante deveria desenvolver a “capacidade de tolerância, respeito ao direito do outro de ser diferente” (EC1.1, p. 2), considerando a importância de trabalhar essas competências na formação integral do sujeito.

Tendo em conta o disposto no documento da escola, os professores deveriam realizar uma triangulação das informações provenientes de suas observações, dos relatórios e da autoavaliação dos estudantes, para atribuir até cinco pontos.

Para continuar o somatório dos valores de cada bimestre, o 2.º procedimento de avaliação usado pela escola, com valor de 10 pontos, contemplava uma variedade de atividades gerais e específicas, em grupos e individuais (nos componentes de Ensino Religioso, Ciências, Geografia e História), ou apenas individuais (nos componentes de Língua Portuguesa e

Matemática), para atribuição desses valores nos mais diversos componentes curriculares, isto é, os professores poderiam atribuir diversos valores às tarefas de sala de aula, como se observa na tabela 26.

Tabela 26. Avaliação das atividades cotidianas e complementares.

ATIVIDADES COTIDIANAS E COMPLEMENTARES		
Descrição	Caracterização	Valor
2.1 Atividades Gerais:		
Ensino Religioso, Ciências, Geografia e História: Atividades em grupo ou individuais - Confeção de painéis, murais, cartazes, maquetes, jornais, álbuns, portfólios; atividades escritas (exercícios); exposições; debates; dramatizações; entrevistas; pesquisas; registros por intermédio de desenhos ou ilustrações de observações, experimentos e visitas; análise de situações / problemas, mapas e legendas.	Instrumento referente às atividades realizadas no decorrer do processo, ou seja, durante o bimestre e automaticamente contemplando a reavaliação.	10,0 pontos
2.2 Atividades Específicas:		
Língua Portuguesa: Atividade Individual A partir do gênero proposto: leitura oral; compreensão de texto (atividades escritas) e produção de texto; Gramática e ortografia.		
Matemática: Atividades individuais escritas Exercício diversificado a partir dos eixos da matemática: espaço e forma, grandezas e medidas, números e operações, tratamento da informação.	Instrumento referente às atividades realizadas no decorrer do processo, ou seja, durante o bimestre e automaticamente contemplando a reavaliação.	
Arte: produções no espaço bidimensional e tridimensional envolvendo técnicas e suportes variados (pintura, escultura e modelagem); expressão corporal; expressão musical; danças; teatro, jogos dramáticos; leitura e análise de produções artísticas: literatura de cordel, filmes, imagem, fotografia, gravura, poesia, música, peças teatrais; releituras de obras de artes etc.		
Fonte: (EC1.1, p. 7)		

Tendo em consideração as atividades específicas de Língua Portuguesa e Matemática da Tabela 26, foi possível constatar que estas contemplavam as matrizes de referência do SAEB, conforme comparativo apresentado na Tabela 27.

Tabela 27. Relação entre a avaliação das atividades cotidianas e complementares da escola e os tópicos das matrizes de referência do SAEB.

COMPONENTE CURRICULAR	ATIVIDADES COTIDIANAS E COMPLEMENTARES	TÓPICOS DAS MATRIZES DE REFERÊNCIA DO SAEB
Língua Portuguesa	Leitura oral	Procedimentos de leitura (Tópico 1)
	Compreensão de texto	Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto (Tópico 2)
	Produção de texto	Relação entre textos (Tópico 3) Coerência e coesão no processamento do texto (Tópico 4)
	Gramática e ortografia	Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido (Tópico 5)
Matemática	Espaço e forma	Espaço e Forma (Tópico 1)
	Grandezas e medidas	Grandezas e Medidas (Tópico 2)
	Números e operações	Números e Operações/ Álgebra e Funções (Tópico 3)
	Tratamento da informação	Tratamento da Informação (Tópico 4)

Fonte: (EC1.1, p. 7)/ (INEP, SAEB 2001: Novas perspectivas, 2001).

Por fim, para a somatória dos 25 pontos do bimestre, os professores aplicavam uma prova individual com a atribuição de 10 pontos, para cada componente curricular. Além das formas de recolha de informações descritos nas tabelas acima, os documentos normativos também definiam como a coordenação pedagógica da escola deveria validar as informações das avaliações:

Todos os instrumentos avaliativos e reavaliativos deverão ser registrados no Diário de Classe nas disciplinas correspondentes, a cópia dos mesmos constará no Portfólio de cada professor (a). Antes da aplicação, os mesmos deverão ser entregues ao Serviço. (EC1.1, p. 8)

Aos alunos com baixo rendimento escolar, a escola oferecia estudos de recuperação, paralelos ao período letivo, conforme preconiza a legislação nacional (Brasil, 1996a). Esse procedimento se pauta no relatório da avaliação diagnóstica de cada turma realizada durante o primeiro mês das aulas.

Sobre essa questão, a instituição determinava que esse tipo de complementação/estudo deveria “ser individualizado, com atividades diversificadas e utilização de novas técnicas facilitadoras da aprendizagem” (EC1.1, p. 9), e ocorrer antes do término do bimestre. O referido documento também definia que após a recuperação paralela seriam aplicados novos procedimentos de coleta de informações nos componentes curriculares em que o estudante

apresentou baixo rendimento, com o mesmo valor de 10 pontos, com registro específico para acompanhar o processo.

Quanto ao período de realização das avaliações, um dos documentos da instituição destacou que, pela avaliação ocorrer durante o processo de ensino, não era “necessário o estabelecimento de cronogramas para realização dos instrumentos avaliativos” (EC1.1, p. 6). Entretanto, na análise de outro documento, identificou-se o trecho em que cada professor deveria “montar um cronograma das avaliações; organizar um período de avaliação/reavaliação” (EC1.2, p. 22), portanto, os momentos das avaliações sumativas definidas em cronograma.

Pontua-se também que um dos entrevistados refere que as provas padronizadas eram importantes para que os alunos conhecessem esse modelo de teste, comumente usados nas avaliações externas, referindo que “por isso que ela ainda não foi tirada do currículo, porque ela é necessária, porque tudo que se faz é através de avaliação, vestibular, ENEM, essas coisas, concurso público, o aluno tenha essa noção de resolver essas coisas” (Entrevistado n. 2/EC1).

Na escola existia um período de apresentação do Relatório Descritivo do Desempenho, da Ficha Avaliativa e de apresentação dos registros de avaliação e reavaliação.

Em síntese, observou-se diversas formas de recolha de dados sobre as aprendizagens dos estudantes que, considerando os critérios presentes no detalhamento dos três instrumentos da escola, se constituíam em uma súmula com três valores, que somados, enquadram os estudantes em uma escala, de no máximo 25 pontos bimestrais.

Natureza, frequência e distribuição do *feedback*

Nas aulas observadas, o *feedback* era fornecido pelos professores com certa regularidade, centrado nas tarefas (na execução e a partir da correção destas) realizadas pelos alunos, portanto, contribuindo com as aprendizagens dos estudantes. Os entrevistados relataram que forneciam um *feedback* aos estudantes, e de acordo com um dos participantes da pesquisa:

Eu vejo isso como positivo, trabalhar essa questão, ele (aluno) sabendo que todo dia em sala de aula, que ele (aluno) está sendo avaliado, que o comportamento dele (aluno), as atividades vão se transformar em média, às vezes ele fica até mais empolgado. (Entrevistado n. 2/EC1)

Entretanto, apesar de destacar a importância de o estudante conhecer sobre seu processo de aprendizagem, observou-se que a ênfase, neste relato, não foi no *feedback* descritivo, e sim

numa perspectiva mais sumativa, inclusive de que forma as notas estavam a ser calculadas no decorrer do bimestre, conforme referido pelo entrevistado acima.

Durante o período de observação nas salas de aula, o *feedback* foi realizado pelos professores, principalmente de modo oral e individual – salvo raros momentos em grupos – das tarefas em sala de aula, isto é, sobre as questões, acertos e erros das atividades desenvolvidas pelos alunos, a partir dos trabalhos propostos, de maneira orientadora. Tendo em conta que um dos professores fazia o uso frequente de produção textual, observou-se que nesta turma os *feedbacks* eram proporcionados e distribuídos de modo oral e também de forma escrita.

Sobre este aspecto, a instituição orientava a importância do *feedback* para que o estudante percebesse que a correção das tarefas fazia parte dos processos de ensino e aprendizagem (inclusive as tarefas são muito importantes para esta integração), onde o professor deveria “criar mecanismos para sua efetivação bem como os registros das tarefas apresentadas” (EC1.2, p. 27). Portanto, um direcionamento de *feedback* imediato, mais descritivo, que, ao mesmo tempo, pudesse promover, quiçá, a autorregulação por parte dos estudantes.

Dinâmicas de avaliação

A respeito das dinâmicas de avaliação, na sala de aula n. 1 o professor promoveu alguns momentos de autoavaliação e avaliação por pares. Durante a trajetória desta investigação, a autoavaliação dos alunos foi muito restrita e limitada aos questionamentos pelo professor do tipo “você acha que está desenvolvendo a atividade de maneira correta? ”, sem uma variedade de estratégias de autoavaliação. Em entrevista, um dos professores explicou melhor acerca da autoavaliação realizada pelos alunos na escola:

Existe uma autoavaliação que é feita na escola, o aluno preenche: se ele faz, se ele não faz, se ele participa das atividades, se ele faz as tarefas dele, uma autoavaliação que é dele, que ele preenche, que o pai tem acesso. (Entrevistado n. 1/EC1)

Em relação à avaliação por pares na sala de aula deste professor, esta ocorreu por meio de avaliação do professor e dos alunos a respeito de uma tarefa em grupos, com base nos critérios previamente combinados (em relação a esta tarefa em grupo, especificamente).

Relativamente à sala de aula n. 2, não se verificou práticas de autoavaliação dos estudantes e também sobre o que acharam da aula do dia, que eram exigências da escola. Além disso, ocorreu a correção por pares, das respostas dos estudantes em relação às tarefas propostas e corrigidas pelo docente no quadro, onde um aluno corrige o caderno do outro.

Sobre as dinâmicas de avaliação, um dos documentos da escola mencionava que “as autoavaliações deverão ser instrumentos de análise do processo de avaliação” (EC1.2, p. 22), sendo muito importante para o estudante:

A realização da autoavaliação deverá ser processada de forma que possibilite a reflexão dos alunos, e, após a finalização ser apresentada ao STP para análise e assinatura, a fim de apresentação aos pais nas Reuniões de Pais. (EC1.2, p. 28)

Portanto, de acordo com o referido acima, e o relatado por um dos professores, observou-se que a autoavaliação ocorria próximo da finalização dos bimestres, para que fossem apresentadas aos pais, junto com as notas escolares. Em entrevista, um dos professores corrobora essa questão e destaca a importância da autoavaliação no término do bimestre e para iniciar um novo bimestre:

Eu vejo que alguns alunos se sentem muito mal quando se saem mal nas avaliações, nas médias, mas outros não, outros aprendem com os erros deles, tiram lições práticas. Sempre no bimestre seguinte, nas avaliações seguintes, o aluno demonstra um interesse maior, ele se desenvolve mais, ele se empenha mais. (Entrevistado n. 2/EC1)

Deste modo, constatou-se a realização da autoavaliação de maneira pontual, sem que fosse de caráter contínuo, de natureza formativa, sobre os processos de aprendizagem, entendendo-se que, se realizadas no decorrer das práticas letivas, os estudantes poderiam se beneficiar muito mais desta (fomentando a autorregulação, por exemplo).

Natureza da avaliação formativa

Pode-se dizer que se identificou um esforço dos professores, que participaram da investigação, em desenvolver práticas de avaliação formativa nas salas de aula, mediante diversas interações com os estudantes. Para um dos entrevistados “a nossa sistemática aqui tem um envolvimento bom, porque se o professor enfatiza bem em sala de aula essa questão processual, então o aluno leva a sério” (Entrevistado n. 2/EC1).

Sobre a avaliação, o normativo institucional ressalta a importância de ela “ocorrer durante o processo de ensino” (EC1.1, p. 6). Em entrevista, um dos participantes do estudo salientou a importância desse tipo de avaliação:

Eu vejo assim, já que a gente trabalha no processo, na verdade o que a gente quer o aluno é que ele saia daqui dominando o conhecimento que a gente está trabalhando e o nosso objetivo não é a questão dele tirar 10 (dez) pontos, não é o quantitativo, daí ser

no processo, onde ele tem a oportunidade, é dada essa oportunidade pra ele, pra que cada vez mais ele melhore, para que cada vez mais esse conhecimento dele seja consolidado, e se ele não é consolidado, a gente possa estar fazendo retomadas para que ele consiga atingir o que a gente quer, o nosso objetivo dentre daqueles conteúdos, embora a gente saiba que lá fora o que vale é o quantitativo, infelizmente. (Entrevistado n. 1/EC1)

Um dos entrevistados reforça que a avaliação formativa contribui diretamente para a avaliação do estudante e da própria prática pedagógica, visto que “não é o quantitativo, mas é a oportunidade que eu tenho de ver o meu fazer e, mais uma vez, como esse meu fazer está sendo absorvido” (Entrevista n. 1/EC1).

Entretanto, observou-se que alguns aspectos faltaram ser mais desenvolvidos como a partilha dos critérios – dos objetivos das aprendizagens e das tarefas – com os estudantes ocorreu uma única vez, em uma das classes pesquisadas, processo este que é importantíssimo, pois consubstancia a avaliação dos alunos e do professor diante dos trabalhos realizados e acaba promovendo a autorregulação e a autoavaliação.

Natureza da avaliação sumativa

Na escola que integrou o 1.º estudo de caso, a avaliação sumativa era realizada de maneira formal, de frequência bimestral, uma vez que cada professor deveria fazer o uso de várias formas de recolha de informações a respeito das aprendizagens dos estudantes. Desta forma, em ambas as salas de aula, a avaliação sumativa teve como base os critérios gerais, relativos aos procedimentos e critérios de avaliação definidos pela escola.

Além de verificar as aprendizagens dos estudantes, de maneira somativa, as informações recolhidas eram usadas para classificar os alunos numa escala bimestral entre 0 (zero) e 25 (vinte e cinco) pontos. Em relação ao instrumento prova, um dos professores salientou que “com relação às provas dele, eu faço a retomada, porque é uma prática que a escola pede para que se faça essa retomada depois das avaliações” (Entrevistado n. 1/EC1).

Os registros, transformados em relatórios descritivos – nos quais constavam as classificações dos estudantes – eram entregues aos pais e/ou encarregados da educação, em reuniões específicas para este fim, realizadas após cada bimestre letivo.

Na investigação, constatou-se que um dos entrevistados relacionou a avaliação sumativa interna diretamente com a avaliação sumativa externa, mediante a preparação dos estudantes com os testes padronizados, externos à escola, e não como uma síntese do processo de aprendizagem, que descreve o que o aluno conseguiu realizar em um certo período letivo. Este entrevistado reforçou que:

Essa avaliação (sumativa) para mim ela como meio do aluno se familiariza com coisas que vem na frente, por exemplo, concurso público, ENEM e outras provas que ele vai fazer no decorrer da vida dele. Então precisa, se não fosse isso eu acho que não teria importância nenhuma, que ela não vai dizer muita coisa sobre o aluno, existem aqueles que concordam e aqueles que não concordam. Eu acho que ela só serve para isso. (Entrevistado n. 2/EC1)

Conforme preconizado nas legislações nacionais e na sistemática de avaliação da rede, além da avaliação pedagógica, a frequência escolar era um dos critérios imprescindíveis para a aprovação do estudante no término de um ano letivo, conforme visto nos documentos da escola:

Para efeito de aprovação, será exigida a frequência mínima de 75% do total de horas letivas anuais. Portanto, o Serviço Técnico-Pedagógico deverá ser comunicado de imediato quando o aluno se ausentar da escola por mais de dois dias, para os encaminhamentos devidos. (EC1.1, p. 8)

A instituição também se preocupava com a não classificação final dos estudantes antes do período previsto e sem que ele participasse de processos como a recuperação das aprendizagens, pois destaca que “embora não se deva esconder dos pais ou responsáveis a real situação da criança, é antiético rotular o aluno como reprovado antes do término do ano letivo” (EC1.1, p. 12).

Papel do professor

No âmbito da avaliação, observou-se que ambos os professores incentivaram a participação dos alunos na avaliação, como um diálogo constante sobre as tarefas (ensino, aprendizagem e avaliação), oferta de *feedback* e a promoção da autoavaliação e da avaliação por pares. Além disso, fizeram uso de diversos processos para recolher informações a respeito dos estudantes, usados de maneira formativa ou sumativa como provas individuais, trabalhos em grupos, tarefas diversas, com realização na sala de aula e em casa, que eram elaborados e corrigidos pelos professores de cada turma.

Tendo em conta as considerações teóricas de Fernandes (2008a), é possível dizer que neste 1.º estudo de caso, alguns pontos chamaram a atenção, onde a avaliação: 1) permitiu reflexões para melhor regular as aprendizagens e o ensino; 2) a recolha de informações foi variada (para além dos testes); 3) os professores buscavam envolver os estudantes e comunicar os pais sobre os procedimentos e resultados das avaliações.

Papel dos alunos

Além das dinâmicas de autoavaliação e avaliação por pares descritas anteriormente, os estudantes interagiram constantemente entre si e com os professores durante as atividades em sala de aula. Entretanto, não se observou a partilha de critérios de avaliação entre professores e estudantes, salvo apenas em um trabalho proposto em grupo, em uma das turmas que participaram.

Na avaliação, além de participar na autoavaliação, os estudantes também poderiam “recorrer dos resultados das avaliações do processo de aprendizagem, nos termos da legislação em vigor, por meio de seu responsável legal” (EC1.3), conforme art.14, inciso VI, do regimento interno da escola.

Deste modo, foi possível observar uma participação ativa dos estudantes no processo de avaliação, sendo encorajados pelos professores.

5.2.1.3 Avaliação Externa

O propósito deste objeto de investigação foi analisar as interfaces existentes entre as práticas de ensino e de avaliação pedagógica, desenvolvidas pelos professores participantes do estudo, com a avaliação externa. De igual modo, também buscou identificar as percepções dos gestores escolares sobre as relações entre ensino, avaliação interna e avaliação externa, e a maneira como estes profissionais fazem uso dos resultados das avaliações externas na escola.

O objeto de investigação organiza-se em quatro dimensões fundamentais: 1) Conhecimentos sobre as Avaliações Externas do SAEB; 2) Interfaces com as Práticas de Ensino; 3) Articulação com a Avaliação Externa; e 4) Papel do Gestor da Escola.

Conhecimentos sobre a avaliação externa

No 1.º estudo de caso, os três participantes – 2 professores e o gestor da escola – relataram conhecer o SAEB, como um conjunto de instrumentos de avaliação externa à escola, realizado a cada dois anos, que avalia, no caso do 5.º ano do Ensino Fundamental, as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com um dos entrevistados, a Prova Brasil, umas das avaliações integrantes do SAEB era:

Um instrumento, organizado, onde tem o principal objetivo a questão da leitura, e essa leitura, na sua amplitude de verificar realmente até que ponto, dependendo do nível que

a criança está, o nível de fluência de leitura. Não é à toa que é organizada em eixos, voltados para a leitura [...]” (Entrevistado n. 3/EC1)

É importante pontuar que, ao se referir aos eixos da Língua Portuguesa, entende-se que o entrevistado estava explanando sobre os tópicos e os descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), avaliados neste componente curricular, cujos tópicos são os seguintes: 1) procedimentos de leitura; 2) implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; 3) relação entre textos; 4) coerência e coesão no processamento do texto; 5) relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e 6) variação linguística (INEP, 2001). Cada tópico é composto por vários descritores, que avaliam diversas habilidades, que são consideradas essenciais para o 5.º ano de escolarização fundamental, como se observa na Tabela 8 da tese.

Apesar da ênfase do entrevistado na Língua Portuguesa, destaca-se que o componente curricular Matemática também apresenta uma matriz de referência com seus respectivos descritores (Tabela 9). Sobre esses aspectos, constatou-se que as matrizes de referência eram do conhecimento dos professores, pois elas faziam parte da pauta dos ciclos de estudos realizados uma vez por semana na instituição, como se ilustra nas palavras da gestão da escola:

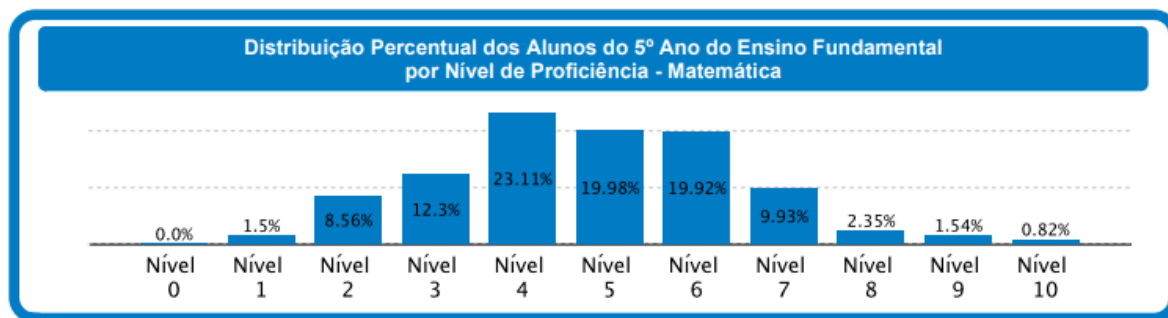
Pegamos toda a matriz em si, e trabalhamos em **estudo de formação continuada com os professores, o que é cada descritor**, e dentro desse descritor qual é a finalidade de cada em um texto, o que podemos trabalhar, a partir de determinado gênero; e o que a gente consegue aprender, trabalhar em relação a cada descritor e qual o tipo de finalidade que determinado texto propõe. (Entrevistado n. 3/EC1, grifos nossos)

Deste modo, pode-se inferir que as matrizes de referência do SAEB tiveram influência na gestão da escola, por meio de estudos dos descritores; e nas práticas pedagógicas dos professores participantes da investigação, visto que estes faziam uso de tarefas de ensino e de avaliação, com a finalidade de preparar os estudantes para a avaliação externa, como se pode ver mais adiante.

As entrevistas também evidenciaram que os professores conheciam as escalas de proficiência, inclusive analisando os níveis de escalas nos boletins com os resultados do SAEB, buscando identificar em quais aspectos os estudantes apresentaram mais dificuldades na realização dos testes externos, conforme reforçou um dos docentes, em entrevista, ao mencionar que “a gente sempre faz um levantamento onde é que está a nossa falha, onde está incidindo o maior número de erros, que é justamente para a gente trabalhar aquilo, baseado nas avaliações” (Entrevistado n. 1/EC1).

Entende-se a necessidade, se possível, de a escola comparar o desempenho em cada nível da escala, a partir dos resultados, para assim perceber onde se concentram os maiores percentuais de alunos, dados que se encontram no boletim que a instituição recebe com os resultados do SAEB, conforme modelo abaixo:

Figura 7. Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência



Fonte: Boletim com Desempenho da Escola que compõe o 1.º estudo de caso (2017)

De acordo com os dados da Figura 7, é possível perceber que a maioria dos resultados dos estudantes desta escola, na edição do SAEB 2017, concentrou-se nos níveis 4, 5 e 6, que correspondem a pontuação entre 200 a 275 pontos, portanto, com conhecimentos considerados básicos no componente curricular de Matemática, de acordo com a interpretação da Secretaria da Educação Básica, do Ministério da Educação (Brasil, 2018), tendo como fundamento as Tabelas 10 e 11 desta tese.

Ressalta-se que nos resultados das avaliações externas, recebidos pelas escolas, são apresentadas descrições com as competências que os estudantes são capazes de fazer em cada nível das escalas de proficiência (Língua Portuguesa e Matemática).

A partir das médias de proficiência é possível também realizar uma análise prévia sobre a equidade no âmbito escolar, refletindo-se, por exemplo, os desafios para a promoção desta se os estudantes estiverem distribuídos em vários padrões de desempenho, pois é possível a escola ter uma nota alta nas avaliações sumativas externas, mas com poucos estudantes no nível adequado, isto é, nos níveis de 7 a 9 em Língua Portuguesa, ou de 7 a 10 em Matemática.

É importante que os profissionais da escola realizem o cruzamento dos dados recebidos, colocando-os em contexto, para buscar entender os resultados e o que pode ser feito, e não apenas para justificar o desempenho da escola no SAEB. A interpretação dos resultados das avaliações pode contribuir para compor o plano de gestão, uma vez que o gestor precisa compreender os resultados da instituição (Riscal, 2016) e garantir momentos de partilha com os demais profissionais e comunidade escolar.

Deste modo, esses resultados podem compor o diagnóstico da escola, com suporte em uma articulação com a autoavaliação institucional, portanto, com o uso formativo dos resultados da avaliação sumativa externa, em nível de escola.

Assim, podem ser usados para identificar dificuldades no processo educativo, ou para o aperfeiçoamento das ações, melhorando a qualidade e a equidade no ensino, estratégias que devem contar com a participação dos mais diversos segmentos da escola, mas com a ressalva que, o que é avaliado no SAEB é apenas uma parte do trabalho desenvolvido na instituição. Em entrevista, a gestão da escola salientou que:

Sim, organizamos a questão da análise. Não só a partir dos resultados da Prova Brasil, mas a nossa própria metodologia, o nosso próprio trabalho em si é voltado para essa qualidade do ensino. Em geral, assim que vamos trabalhando no decorrer do ano, e a cada momento, a cada ação vamos avaliando, e dentre elas, **a Prova Brasil se destaca, como um instrumento que dá um parâmetro do nosso ensino**, e partir desse resultado, a gente visualiza toda a nossa metodologia e também traz para momentos de discussão e estudo o que a gente pode fazer mediante este resultado para melhorar o nosso ensino. (Entrevistado n. 3/EC1, grifos nossos)

A partir do exposto acima, é possível dizer que, na escola que fez parte do 1.º estudo de caso, existiu uma associação direta entre qualidade de ensino com a avaliação sumativa externa, uma vez que o IDEB é um indicador de qualidade educacional no Brasil e, conforme referido, este é calculado a partir da combinação dos resultados das avaliações externas e o fluxo escolar (as taxas de aprovação dos estudantes, nos anos letivos).

Ao se proceder a uma análise sobre esta dimensão de análise, constatou-se que a instituição pesquisada se encontra em uma perspectiva de 2.ª geração de avaliação externa e em larga escala, entre as gerações propostas por Bonamino e Sousa (2012), por meio de divulgação dos resultados e do IDEB na escola e também para a comunidade escolar, mas sem consequências diretas nos envolvidos, pela gestão educacional da rede.

Interfaces com as práticas de ensino

Conforme referido, no período da pesquisa, as práticas de ensino dos professores do estudo eram organizadas mediante articulação do currículo escolar às temáticas dos projetos desenvolvidos mensalmente na instituição. Verificou-se também que, ao mesmo tempo, na organização e no desenvolvimento do ensino eram consideradas as matrizes de referência do SAEB, conforme sublinha um dos entrevistados, ao afirmar que “os nossos conteúdos estão todos organizados nas avaliações externas” (Entrevistado n. 01/EC1).

Neste sentido, pode-se dizer que as tarefas de ensino buscaram articular o currículo da escola, os temas geradores e os descritores do SAEB, o que foi destacado por um dos entrevistados ao referir que “são montadas atividades voltadas para as avaliações (externas) anteriores” (Entrevistado n.º 01/EC1).

Do mesmo modo, o outro entrevistado relatou que dava maior atenção aos temas que compõem as matrizes de referência do SAEB, uma vez que “tudo que é solicitado na Prova Brasil é trabalhado durante o ano. O projeto [sublinhado] vem dar mais uma alavancada dentro da matemática, porque vem trabalhar de forma lúdica esse conhecimento” (Entrevistado n.º 01/EC1). Observa-se que, além das práticas desenvolvidas no dia a dia em sala de aula, também existiam projetos desenvolvidos na instituição, que contribuem diretamente com a preparação dos alunos para as avaliações externas.

Os professores reportaram que a escola desenvolvia um trabalho há anos com essa finalidade, mediante atividades de treinamento chamadas de “simulados”, no formato de provas padronizadas anteriores, com itens de múltipla escolha e preenchimento de gabarito, embora não exista a comprovação de que este tipo de estratégia melhore as proficiências dos estudantes.

À vista disto, é preciso um certo cuidado para não condicionar as práticas apenas para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, e sim para uma formação em todas as áreas dos conhecimentos (Neto, Junqueira, & Oliveira, 2016).

Portanto, existia os efeitos da avaliação sumativa externa nas práticas letivas dos professores, conforme explícito no discurso de um dos participantes do estudo:

Bom, na verdade a gente prepara os alunos visando a Prova Brasil. Existe uma preocupação aqui na escola, e a gente trabalha os conteúdos, procura avaliar, analisar quais são os conteúdos que provavelmente cairão na Prova Brasil e a gente trabalha exatamente essa temática com os alunos durante o ano todo. (Entrevistado n. 2/EC1)

Foi possível identificar que na escola houve o uso de um instrumento de avaliação sumativa, os testes anteriores, com propósitos formativos. A diversificação de tarefas é imprescindível no desenvolvimento do currículo, do ensino, da aprendizagem e da avaliação. Isso é importante para que o aluno de fato aprenda, e não somente um treino de técnicas para responder corretamente os exames, como o preenchimento do cartão resposta, por exemplo.

Quanto aos resultados das avaliações do SAEB, os professores relataram que têm acesso a eles, pois a gestão da escola apresenta e promove um debate sobre estas informações nos encontros de planejamento e formação, o que também exerce influência em suas práticas de ensino. Em síntese, os professores davam uma maior atenção aos tópicos e descritores das

matrizes de referência do SAEB em sua prática de ensino. Também realizavam atividades em sala de aula com base no modelo de questões das avaliações sumativas externas. Os resultados do SAEB (da escola) influenciavam as práticas letivas, na preparação para exames.

Articulação com a avaliação interna

Há evidências também que as avaliações sumativas externas produziram efeitos também nas práticas de avaliação pedagógica, além das práticas de ensino. Os professores participantes da investigação afirmaram que realizavam atividades avaliativas no modelo de questões do SAEB, considerando suas matrizes de referência e seus descritores, como frisou um dos entrevistados: “todas as nossas avaliações, independente da disciplina. Todas elas. Embora a gente saiba que uma das linguagens principais é Português e Matemática, em todas as disciplinas, a gente costuma usar a metodologia do SAEB” (Entrevistado n. 2/EC1).

Destaca-se que, de acordo com os entrevistados, os procedimentos avaliativos não eram modificados no ano de aplicação do SAEB, pois essas estratégias – tarefas de ensino e de avaliação articuladas com as avaliações sumativas externas – eram contínuas e já faziam parte do cotidiano escolar, uma vez que “todos os instrumentos (de avaliação) têm esse molde. Todos mesmo” (Entrevistado n. 3/EC1), isto é, atividades avaliativas com itens de múltipla escolha, preenchimento de gabarito, treino de tempo de resposta, etc. Esse dado chamou muito a atenção, visto a dificuldade de se identificar estratégias de avaliação interna da escola, que não estivessem vinculadas aos testes externos do SAEB.

Em relação às avaliações sumativas formais, nas quais eram atribuídos valores de 10 pontos, um dos entrevistados frisou que estas seguiam o modelo do SAEB, em que “toda a organização, a questão da estética, a própria qualidade em si das questões, a gente procura ter a avaliação externa como base” (Entrevistado n. 3/EC1), constatando-se de tal modo a integração das práticas de ensino e de avaliação pedagógica com a avaliação externa, inclusive, com a afirmativa, por parte dos professores participantes do estudo, de que os estudantes demonstravam resultados nas avaliações internas compatíveis com os resultados das avaliações externas.

Sobre isto, ressalta-se que as avaliações externas não acompanham o aprendizado do aluno de maneira individual. Por isso, a avaliação interna é muito importante no acompanhamento do desempenho dos estudantes no decorrer da escolarização, e para promover novos aprendizados, além de outros aspectos, a depender do uso pelos professores (somativa ou formativa).

É importante notar que, na análise dos documentos institucionais, esta questão foi identificada, mediante uma orientação relacionada à avaliação externa, na qual ficou definido que os professores deveriam “associar a estrutura das avaliações externas para a escola” (EC1.2, p. 21).

Observou-se que as avaliações sumativas externas acabavam por condicionar as práticas letivas nesta escola, o que pode reduzir o currículo, por ser fortemente influenciado por este tipo de avaliação (Lima, 2011).

Além disso, também existiam efeitos das avaliações externas nas avaliações internas desenvolvidas em sala de aula, o que poderia limitar tais práticas, ao reduzir a diversidade de métodos de coleta de dados a respeito das aprendizagens dos estudantes. Leite e Fernandes (2014) destacam a importância da avaliação pedagógica para “criar possibilidade para que todos possam ter as mesmas igualdades de oportunidades, e se concretize o princípio de equidade” (Leite & Fernandes, 2014, p. 433), princípio este avaliado pelas avaliações externas do SAEB.

Tendo em consideração que as ações pedagógicas da escola eram direcionadas às avaliações sumativas externas, no dia a dia da sala de aula, que, de acordo com os entrevistados, não existia um projeto específico de preparação dos alunos para o SAEB, mas os professores consideravam que alguns projetos desenvolvidos na instituição contribuem para esse fim, tais como os temas geradores mensais, atividades nas salas de leitura e TV escola, reforço intensivo, pois os projetos eram “voltados justamente para o fortalecimento da qualidade do ensino” (Entrevista n. 3/EC1), em que cada projeto ou ação fortalecia e complementava a formação dos estudantes, que refletia em seus desempenhos nos testes sumativos externos, de acordo com os professores.

Papel do gestor da escola

De acordo com a gestão da escola que fez parte do 1.º estudo de caso, a avaliação externa era muito importante para o trabalho desenvolvido na instituição. Esta tinha (e tem) relação direta com o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), visto que “ele (IDEB) norteia todo o trabalho da escola. É um indicativo de melhorias. Tanto professor, quanto para aluno, quando a gente faz análise no final [...]” (Entrevistado n. 3/EC1). Em entrevista, foi salientado, pelo gestor, que existia um trabalho conjunto para que este índice pudesse evoluir nas edições do SAEB, em que a gestão da escola e a coordenação pedagógica buscavam debater com os professores sobre as diversas estratégias para este fim, como corrobora um dos professores participantes da investigação:

A escola tem uma responsabilidade com relação a manter o índice e melhorar, na verdade melhorar o índice. Então os encontros que a gente tem na segunda-feira é, algumas vezes é mencionado, entra na pauta da reunião, a questão do IDEB, a questão da Prova Brasil. (Entrevistado n. 2/EC1)

Os professores entrevistados relataram que a gestão escolar – na figura da direção e da coordenação pedagógica – fazia uso dos resultados do SAEB na organização e na mobilização das práticas de ensino e de avaliação pedagógica na escola, mediante a publicidade das informações dos boletins com os resultados do SAEB, o que era usado para consubstanciar estudos, debates e elaboração de estratégias pedagógicas.

Portanto, constatou-se que os resultados das avaliações sumativas externas foram utilizados para embasar decisões administrativas e pedagógicas, com vistas à melhoria da qualidade educativa da escola, visto que, de acordo com a gestão da instituição, “a partir desses resultados, avaliamos, analisamos e procuramos realmente enxergar o que falta nas nossas ações para que possa melhorar” (Entrevistado n. 3/EC1).

Destaca-se também que a escola planejou para o dia de realização das avaliações do SAEB, por meio da organização das salas de aulas para a aplicação (organização das carteiras escolares em filas), disponibilização de recursos (e.g. canetas) e lanches para os estudantes no dia da avaliação, que foi aplicada por agentes externos à escola. Se observou que existiu todo um trabalho direcionado para que os estudantes tivessem bom desempenho neste instrumento avaliativo externo, processo este que, de acordo com os entrevistados, ocorre de maneira contínua na escola, e não somente no ano letivo/semestre de realização do SAEB. Em entrevista, a gestão escolar detalhou algumas estratégias de preparação da escola:

Então, procuramos realmente analisar todo esse teor (das avaliações) e daí como a escola realmente se prepara, é justamente por meio de estudos, por meio de leituras, na formação continuada, também por meio desses instrumentos, atividades diversificadas com os alunos, sempre não só com o foco na leitura e escrita em si, mas com a produção de texto, de gêneros variados e a questão da escola como um todo, e não é somente com o espaço da sala de aula, no espaço do trabalho do professor, mas também envolvendo a família. (Entrevistado n. 3/EC1)

Levando-se em conta as informações coletadas na investigação, que existiram efeitos em relação às avaliações sumativas externas na escola que fez parte do 1.º estudo de caso, e eles não se limitam apenas às salas de aula de 5.º ano, visto que, de acordo com a gestão escolar, o SAEB envolve diversos aspectos e profissionais, ao referir que “a questão da escola como um

todo, que não é só com o espaço da sala de aula, no espaço do trabalho do professor, mas também envolvendo a família” (Entrevistado n. 3/EC1).

Em síntese, a gestão da escola utilizou os resultados do SAEB para organizar e mobilizar as práticas de ensino e de avaliação pedagógica na escola. Pode-se inferir também que as avaliações sumativas externas tiveram influência direta nas práticas pedagógicas e na gestão da escola, de diversas maneiras, como: 1) articulação do currículo da escola com as matrizes de referência do SAEB; 2) atividades de ensino e de avaliação que visavam à preparação para o dia da aplicação dos testes; 3) formação continuada sobre avaliação externa e IDEB; 4) projetos específicos da escola; e 5) Análise dos resultados da escola no SAEB e no IDEB, por meio de debate e adequação de estratégias decorrentes desses resultados.

Em relação às avaliações sumativas externas, o gestor adota um papel muito importante para o sucesso dos estudantes (Pereda & Lucchesi, 2015), e como destaca Lück (2009), este profissional deve contribuir com um ambiente educativo que promova o desenvolvimento de aprendizagens, por meio de uma formação adequada aos estudantes.

5.3 Estudo de Caso 2

Tendo como referência o critério definido para o 2.º estudo de caso, e em virtude da impossibilidade de realizar a pesquisa na primeira opção selecionada, procedeu-se à escolha de uma nova instituição para compor o estudo de caso, situada na zona sul de Macapá, e foi a pioneira no bairro em que está localizada. Essa instituição começou a funcionar em 1994, porém foi inaugurada oficialmente apenas no ano de 1996.

No período da pesquisa, a escola ofertava o Ensino Fundamental (1.º aos 9.º anos), em dois turnos parciais: manhã, das 7h30min às 11h45min; sendo para as turmas de 1.º aos 5.º anos; e tarde, das 13h30min às 17h45min, para as turmas de 6.º a 9.º anos, e Educação de Jovens e Adultos (EJA) referente ao Ensino Fundamental, no turno da noite.

Durante a investigação, a escola atendia quase 700 alunos do Ensino Fundamental, na modalidade normal (1.º a 9.º anos) e por volta de 400 alunos na EJA, com uma média de 100 profissionais em seu quadro de funcionários, dentre os quais: professores atuando em sala de aula, em outros espaços pedagógicos, como a sala de leitura, sala de vídeo, TV escola, laboratório de informática, laboratório de ciências e outros.

À época, observou-se que a infraestrutura básica da escola necessitava de reparos, pois apresentava desgastes significativos na pintura, na estrutura de piso, paredes, portas e janelas da maioria dos ambientes, apesar de uma parte da escola já ter sido reformada.

A instituição fazia uso dos recursos financeiros do PNAE e do PDDE, para complementação da alimentação escolar e aquisição de materiais didáticos, produtos de limpeza e conservação. De tal modo, oferecia alimentação escolar gratuita para os alunos.

A referida escola continha bastantes dependências: 15 salas de aula; 1 sala para a diretoria, 1 sala de secretaria escolar, 1 sala para o serviço técnico pedagógico, 1 sala de professores, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de ciências, 1 sala para o AEE, 1 biblioteca, 1 sala de leitura, 1 quadra de esportes coberta, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 depósito para guardar a alimentação e materiais de limpeza, 10 banheiros dentro do prédio (incluindo chuveiros), dependências e vias adequadas, e pátio coberto.

No período da investigação, as salas de aula eram utilizadas para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (manhã e tarde) e Educação de Jovens e Adultos (noite), pois não existia subdivisão das dependências físicas por ano escolar/níveis ofertados. Constatou-se que a iluminação era insuficiente para cada sala de aula, mesmo com janelas, bem como contava apenas quatro ventiladores, o que não proporciona conforto aos alunos, em vista do clima da cidade de Macapá.

Cada turma era composta por 30 alunos, aproximadamente. Na organização da sala, existia mesa e cadeira para o docente, e várias carteiras escolares (com assento/encosto/prancheta em resina plástica reforçada) para os estudantes, normalmente organizadas em filas indianas.

Além das práticas letivas desenvolvidas em sala de aula, os alunos participavam de diversos projetos em outros espaços da escola, tais como projetos na sala de leitura, na biblioteca, TV escola, no laboratório de informática e rádio escolar.

A leitura era bastante incentivada na escola, por meio do projeto na Sala de Leitura, com o intuito de estimular a leitura, por meio de diversas ações desenvolvidas no âmbito do projeto (e.g. dramatizações, estudo dos diversos gêneros literários), e também com a disponibilização de livros paradidáticos aos alunos. Para tanto, existia um controle mensal dos empréstimos de livros, por aluno e por turma, organizados por gênero textual.

Observou-se que a sala de leitura funcionava como uma biblioteca, para estimular o hábito da leitura e desenvolver habilidades de pesquisa, além de proporcionar aos alunos e professores materiais para desenvolver/apoiar o currículo escolar. Desse modo, existia uma rotatividade entre as turmas, de acordo com o turno, para uso desse espaço educativo, que apesar de não ser amplo, era muito organizado e bem decorado.

Cabe destacar, ainda, que na escola existia um espaço destinado a ser a biblioteca, mas que no período da pesquisa estava sendo utilizado para armazenar os livros didáticos entregues anualmente para os alunos. Era uma área muito reduzida, de no máximo 8m², o que de fato a torna muito difícil para fins bibliotecários, visto que não possibilitaria a presença dos usuários de maneira constante e participativa, nem acomodaria os recursos necessários, tais como jornais, revistas, livros, jornais, etc..

A escola também contava com laboratório de informática, com 34 computadores para o uso dos alunos, com acesso à internet com banda larga. O laboratório dispunha de muitos recursos tecnológicos, como projetor multimídia e outros. Porém, percebeu-se uma iluminação inadequada para o espaço. Pelo quantitativo de computadores, era possível apenas a participação de uma turma de cada vez. O espaço contava com um professor específico, responsável pelas atividades pedagógicas desenvolvidas no mesmo, que organizou uma agenda com horários e dias destinados para receber cada turma.

Também existia o projeto da TV Escola, que incluía a exibição de programas, de conteúdo específico dos componentes curriculares, entretenimento e documentários. Funcionava em um ambiente refrigerado, equipado com materiais tecnológicos, para os respectivos fins, entretanto, com carteiras escolares de madeira bem desconfortáveis, referentes ao padrão antigo que era utilizado pelas escolas.

Estes projetos da escola buscavam garantir a presença, a participação, a permanência e novos aprendizados aos estudantes, evitando assim a evasão escolar, visto que a escola tinha como missão:

Contribuir de forma positiva para melhorar as condições educacionais da população, assegurando um ensino de qualidade, colaborando para a formação de cidadãos críticos e conscientes com ampla leitura de mundo, preparados para exercer a vida profissional, bem como para os desafios do mundo moderno e suas tecnologias, tendo como meta a redução de 30% da evasão escolar. (EC2.1, p. 4)

Acerca do IDEB da escola, o mesmo apresentava flutuações desde o surgimento deste índice, conforme se verifica na Tabela 28.

Tabela 28. Metas e IDEB, anos iniciais, da Escola referente ao 2.º Estudo de Caso.

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Meta Projetada	-	3.1	3.4	3.9	4.1	4.4	4.7	5.0
Ideb Observado	3.0	2.9	3.6	3.7	1.9	2.8	**	-

Fonte: <ideb.inep.gov.br>.

Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

** Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

A partir da Tabela 28, constata-se que, com exceção do ano de 2009, no qual a escola superou a meta esperada, nas demais edições do SAEB as metas não foram cumpridas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, apesar do índice ter evoluído nas edições de 2011 e 2015, embora não tenha atingido o tencionado para tais anos. No ano de 2013, a escola foi o segundo menor índice das escolas do Estado do Amapá, apresentando uma queda significativa em relação a 2011. Em 2017, a escola não teve o IDEB calculado por não atender os critérios para o índice calculado e divulgado. A partir de 2019, a instituição passou a ofertar apenas os anos finais do Ensino Fundamental, portanto, não tendo mais o cálculo do IDEB para os anos iniciais.

5.3.1 Síntese global do 2.º estudo de caso.

Esta síntese global foi realizada a partir da triangulação dos dados relacionados ao 2.º estudo de caso, que surge das observações das aulas de dois professores, entrevistas com esses dois profissionais e o gestor da escola, e, por fim, a análise de documento institucional. Na síntese, os professores serão intitulados de "Entrevistado n. 1/EC2 e Entrevistado n. 2/EC2, e o gestor de Entrevistado n. 3/EC2, e o documento da escola referenciado como EC2.1.

Neste 2.º estudo de caso foram realizadas 16 horas de observações de aulas, dos mais diversos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, nos turnos matutino e vespertino, em turmas de 5.º ano. Além da sala de aula, foi possível observar a participação dos alunos nos projetos desenvolvidos na Sala de Vídeo.

As turmas participantes da pesquisa eram constituídas por 27 estudantes em média, com disposição da sala de aula organizada em cinco fileiras compostas por cinco carteiras escolares cada, com modelo diferenciado de mesa para os professores, ao canto da sala.

A seguir, apresentam-se os dados triangulados, por cada dimensão de análise dos três objetos da investigação.

5.3.1.1 Práticas de Ensino

Este objeto de investigação teve como finalidade conhecer e compreender as práticas de ensino dos professores participantes do estudo de caso. Organiza-se de acordo com as cinco dimensões de análise do objeto: 1) organização e desenvolvimento do ensino; 2) recursos, materiais e tarefas utilizados; 3) dinâmicas de sala de aula; 4) papel do professor; e 5) papel do aluno (em sala de aula).

Organização e desenvolvimento do ensino

Nas duas turmas, as aulas seguiam a mesma estrutura, iniciando com a introdução de novos objetos do conhecimento, dos componentes curriculares definidos para cada dia da semana, algumas vezes com referência à aula anterior (breve revisão), comumente no quadro de escrever, e os estudantes tomavam notas em seus cadernos, para em seguida, realizarem tarefas relacionadas ao assunto do dia, realizadas na maioria das vezes de maneira individual. Durante a realização das tarefas, os estudantes podiam contar com a ajuda dos professores na resolução destas.

Um dos professores, em entrevista, relatou sentir dificuldade em preparar as aulas, pela falta de materiais didáticos, justificando assim sua prática estar mais centrada a transmissão da informação:

Como não existe material didático para preparar as aulas, o principal recurso para introduzir novos conceitos é a fala, mas tomo o cuidado de fracionar conteúdos longos. Depois que trabalho um nome tema, estímulo meus alunos a pesquisarem em casa ou na biblioteca da escola. Infelizmente a escola não disponibiliza recursos para prepararmos melhor nossas aulas. (Entrevistado n. 1/EC2).

Observa-se que, apesar da necessidade de dispor de materiais didáticos, por parte da escola, esse professor tinha a preocupação em abordar de maneira gradativa os objetos do conhecimento considerados longos, e estimular a pesquisa, questão importante para que os estudantes sejam autônomos e assumam um papel em suas aprendizagens.

De maneira geral, a correção das tarefas era realizada no quadro de escrever, no qual os professores demonstravam as respostas corretas de cada questão (comumente as tarefas eram teóricas de múltipla escolha ou produção de texto), e a participação dos estudantes limitava-se a ir ao quadro escrever ou falar a resposta de suas carteiras, fazendo um comparativo do quadro com o que responderam em seus cadernos.

A partir da organização e do ensino desenvolvido, foi possível verificar que ocorreu um distanciamento entre a proposta pedagógica da escola das práticas letivas desenvolvidas em sala de aula que, de acordo com o documento da instituição, deveriam organizar-se a partir da “concepção sócio interacionista, defendida principalmente por Vygotsky” (EC2.1, p. 16), visto que o ensino esteve muito centrado nos professores, no decorrer da investigação. Deste modo, existem semelhanças na tipologia de ensino, a partir de um paradigma pedagógico da transmissão (Fernandes, 2011).

Na instituição, as aulas eram organizadas no período de quatro horas, com um pequeno intervalo de 15 minutos, no meio da manhã ou da tarde, para o lanche, no refeitório. Após o intervalo, os professores iniciavam outro componente curricular, seguindo a mesma estrutura da aula e dinâmicas de ensino.

A escola fazia uso da matriz curricular da rede de ensino, com maior carga horária em Língua Portuguesa e Matemática. Observou-se que os objetos do conhecimento não eram trabalhados de maneira interdisciplinar, nem com o desenvolvimento de competências transversais entre os diversos componentes curriculares.

Um dos professores relatou que reforçava mais Língua Portuguesa, pontuando que em “Português porque todo aluno aprende a ler, escrever de verdade, não só o código, mas a questão do significado aí ele consegue se sair (bem) em todas as demais disciplinas” (Entrevistado n. 2/EC2).

É importante ressaltar que, apesar de se considerar a importância da Língua Portuguesa, as práticas de ensino devem promover uma formação de qualidade, por meio da integração de diversas áreas do conhecimento, e não apenas dos componentes curriculares considerados mais importantes no currículo (Fernandes, 2019a), pois deste modo os estudantes conseguem desenvolver diversas competências e habilidades em todas as áreas do saber (Neto, Junqueira, & Oliveira, 2016).

Ainda na entrevista, o outro professor expôs que em sua prática letiva buscava estabelecer uma relação entre esses componentes curriculares com a aplicabilidade no dia a dia dos estudantes, destacando que “meus alunos fazem leitura todos os dias. Começaram lendo poesias e posteriormente com livros de literatura. Na leitura eles (alunos) percebem a escrita das palavras. A matemática, eles usam no dia a dia, como o troco de ônibus, comércio” (Entrevistado n. 1/EC2). Ao relacionar o ensino com a realidade dos estudantes, como a escrita, leitura e uso da matemática na prática cotidiana, o docente contribui para a promoção de novas aprendizagens significativas, em relação aos conhecimentos já adquiridos pelos alunos (Hoffmann, 2017), apesar do ensino ser predominantemente expositivo.

Em síntese, é possível dizer que os professores tiveram um ensino expositivo, com revisão da aula anterior e dos objetos do conhecimento, porém, sem conexões entre os componentes do currículo. Portanto, com uma padronização do ato educativo, conforme destaca Trindade e Cosme (2010).

Recursos, materiais e tarefas utilizados

Durante as aulas, os professores fizeram uso de diversos recursos, materiais e tarefas para apoiar o ensino, como uso do quadro, cartazes, livros de literatura, textos impressos e vídeos relacionados aos temas abordados nos objetos de conhecimento. Os participantes do estudo relataram que faziam pesquisa em livros didáticos e internet para encontrar exemplos de tarefas.

Sobre o uso do livro didático em sala de aula, um dos professores teceu críticas em relação aos livros encaminhados para as escolas, relatando que não eram os selecionados pelos professores e ponderou que “é difícil trabalhar com os livros, pois a forma como eles são organizados, não ajuda. Para mim os livros são apenas um suporte na aula” (Entrevistado n. 1/EC2). Para o outro docente, a maior dificuldade era o fato da maioria dos alunos não terem ou levarem os livros de casa para a escola, o que fazia com que tivesse que fazer uso de outros recursos.

Nas duas turmas, as tarefas centraram-se principalmente em leitura e interpretação de textos e questões matemáticas. Também eram realizados exercícios no caderno e em folhas de papel, perguntas orais, pesquisas e trabalhos em pequenos grupos. Apesar de haver uma diversificação das tarefas, estas não eram dirigidas para a resolução de problemas/investigação ou para promover processos mais complexos de pensamento, e tinham o propósito de reforçar os assuntos trabalhados, para ensinar e para avaliar o que o aluno aprendeu, sem discussão (com a participação de todos) e síntese final da tarefa. Na análise documental, foi possível constatar que a instituição estimulava práticas em diversos ambientes pedagógicos, conforme constata-se no trecho que segue:

A escola disponibiliza uma Biblioteca, uma TV escola, uma sala de leitura e um laboratório de informática que funcionam nos três turnos e desenvolvem atividades que auxiliam os professores na coordenação da construção de conhecimentos significativos para os alunos, contribuindo de maneira contundente para a evolução cognitiva dos educandos. (EC2.1, p. 11)

Deste modo, a escola considerava muito importante o uso de diversos recursos durante as práticas letivas, visto que esses espaços tinham vários materiais pedagógicos, como filmes e documentários, livros didáticos, além dos aparatos tecnológicos, que, de acordo com a instituição, visam “proporcionar a utilização dos multimeios como ferramenta no auxílio do processo de ensino e aprendizagem” (EC2.1, p. 11), isto é, recursos para contribuir com a ação educativa.

Apesar disto, retoma-se a fala de um dos professores, que relatou que seu ensino era expositivo em virtude da ausência de materiais didáticos para preparar suas aulas. Sobre este aspecto, interessa pontuar que os materiais didáticos podem ser em formatos impressos (jornais, livros, revistas, mapas, textos, álbuns, etc.), tecnológicos (computador, Datashow, acesso à internet, etc.) e audiovisuais (histórias em quadrinhos, gráficos, desenhos e etc.), e, portanto, entende-se que o entrevistado focou apenas em recursos materiais (papel, cola, etc.) para uso em sala de aula, não aproveitando os recursos didáticos da escola, em outros espaços educativos, que poderiam colaborar para que várias competências fossem desenvolvidas, com uma formação integral do sujeito (Libâneo, 2010).

Dinâmicas de sala de aula

Em relação às dinâmicas de sala de aula, a orientação institucional em documento era:

No que diz respeito a metodologia em sala de aula, os professores farão uso de aulas expositivas, diálogos entre professor e aluno, dinâmicas, ludicidade, jogos, visitas a pontos estratégicos da cidade de Macapá, como museus, pontos turísticos, feira agropecuárias, pesquisas de campo, entrevistas dentro e fora do espaço escolar, leituras individuais e em grupos, exibição de vídeos, gincanas, teatro e recursos audiovisuais como a utilização de data show. (EC2.1, p. 21)

O trecho acima apresentado refere-se a uma diversidade de estratégias pedagógicas que o professor pode fazer uso durante as práticas em sala de aula e fora dela, na escola ou em outros espaços pedagógicos, que também poderiam ser explorados pelos estudantes, para apoiar suas aprendizagens, como pontos turísticos da cidade, feiras e outros. Entretanto, os dados da investigação demonstram que o foco das dinâmicas de sala de aula foram sobretudo trabalhos individuais e em pequenos grupos.

Os professores entrevistados relataram que uma das estratégias de ensino que mais contribuem com o aprendizado dos estudantes eram as atividades teórico-práticas, individuais ou em pequenos grupos, conforme refere um dos professores “quando eles constroem a gente sabe que o rendimento é bem maior” (Entrevistado n. 2/EC2), portanto, um envolvimento maior dos estudantes nas tarefas, estimulando a criatividade e a autonomia.

Entretanto, nas observações das aulas, foi possível constatar que as atividades práticas realizadas em grupos estavam mais ligadas à construção de materiais, como produção de cartazes pelos alunos, ou à realização de pesquisa para responder a exercícios relacionadas com os assuntos, do que tarefas para investigação, para “compreender de modo aprofundado as capacidades, processos de pensamento e dificuldades dos alunos” (Ponte, 2014, p. 14).

A leitura individual também era incentivada em uma das turmas, em que os estudantes deveriam realizar leitura de livros paradidáticos em casa, estratégia de um projeto da escola (Sala de leitura), para em seguida lerem parágrafos dos livros, em sala de aula, conforme destaca um dos professores: “quando um aluno coloca em prática o que está estudando, certamente aprenderá mais, por exemplo, peço para um aluno explicar o que leu no livro escolhido para aquela semana” (Entrevistado n. 1/EC2). Essa ação reforçava a prática de linguagem (leitura/escrita e oralidade), em Língua Portuguesa.

Em síntese, as dinâmicas de sala de aula centraram-se na escrita de objetos do conhecimento no quadro e os alunos copiarem no caderno, e, graças a tarefas individuais ou em pares, feitas, portanto, em grupos pequenos. Entende-se que outros tipos de tarefas poderiam contribuir mais ainda para as aprendizagens estudantis.

Papel do professor

A partir das observações das aulas, observou-se que o ensino esteve mais centrado nos professores, com a participação dos estudantes limitando-se a momentos esporádicos, como na realização e correção de tarefas, que comumente eram de ensinar. Não foi possível observar os professores realizando sínteses das aulas, nem a oferta de um *feedback* de qualidade aos alunos. Deste modo, as práticas de ensino centraram-se no paradigma da transmissão (Fernandes, 2011). Entretanto, o documento institucional orientava práticas assentes no paradigma da comunicação (Fernandes, 2011), conforme observa-se no trecho que segue:

Alunos e professores são vistos como construtores de um processo, portanto, ambos são considerados agentes ativos e interativos, visto que estão sempre em cooperação para que ocorra um aprendizado mútuo e que tais saberes possam ser utilizados no dia a dia do educando, bem como do professor. (EC2.1, p. 16)

Desta maneira, o professor seria mediador durante as aprendizagens por parte do estudante, promovendo também a participação nas tarefas e cooperação entre os discentes, conforme destaca Perrenoud (2000), o qual diz que competência docente perpassa por criar, organizar e dirigir situações de aprendizagens.

Além de dar ênfase a essa perspectiva, o documento destacou ainda a importância da interação entre os professores e as famílias, pais e/ou encarregados da educação, para que assim a família acompanhasse o desenvolvimento escolar do estudante, tendo em conta a importância dessa parceria no processo educativo.

Papel dos alunos

De acordo com o documento analisado, para a instituição o estudante era peça chave na organização do projeto educativo, mediante um trabalho pedagógico organizado com “base em seus alunos, pois a escola não existe sem aluno, sendo eles a razão do fazer diário da instituição escolar” (EC2.1, p. 6). Assim, um dos grandes destaques do documento era o sucesso escolar dos estudantes visto que, para a instituição, a participação do estudante e a escuta dos anseios do mesmo, pelos professores, era imprescindível para evitar a evasão e retenção na escola, reforçando o princípio de que todos os estudantes devem ter o aprendizado garantido e uma trajetória escolar de sucesso.

Ainda assim, o documento enfatizava que as necessidades dos estudantes devem ser consideradas na proposta pedagógica, mediante “um planejamento participativo, democrático e integrado que dará atenção especial às necessidades dos alunos elencadas pelo próprio aluno que certamente abrirá novas possibilidades de melhoramento na qualidade de ensino desta instituição” (EC2.1, p. 6).

A partir dessa normativa institucional, o estudante deveria ser estimulado a participar constantemente das aulas, sinalizando suas dificuldades, aprendendo melhor e contribuindo também para o ensino e a avaliação, portanto, com um papel mais ativo, em uma perspectiva de comunicação, o que não foi possível constatar no período da investigação, nas observações e entrevistas, ao triangular esses dados com as informações dos documentos da escola.

Dessa forma, nas salas de aula, a participação dos estudantes nas aulas limitava-se às correções das atividades no quadro, leitura de trechos de livros e tarefas em grupo, observando-se pouca iniciativa por parte destes no desenvolvimento das tarefas em sala de aula. Em síntese, os alunos eram espectadores da aula, realizavam atividades repetitivas e seguiam padrões. A participação/envolvimento entre estudantes ocorria de forma esporádica.

5.3.1.2 Práticas de Avaliação

O propósito deste objeto de investigação foi conhecer e compreender as práticas de avaliação pedagógica desenvolvidas pelos professores do estudo. As percepções que surgem a partir da triangulação dos dados serão apresentadas de acordo com as nove dimensões do objeto: 1) integração/articulação entre os processos de ensino, avaliação e aprendizagem; 2) utilizações da avaliação; 3) instrumentos de avaliação predominantes; 4) natureza, frequência e distribuição de *feedback*; 5) dinâmicas de avaliação; 6) natureza da avaliação formativa (formal

e informal); 7) natureza da avaliação sumativa (formal e informal); 8) papel do professor e 9) papel dos alunos.

Integração/articulação entre os processos de ensino, avaliação e aprendizagem

No presente caso não foi possível identificar a integração entre o ensino, a avaliação e a aprendizagem durante as práticas letivas dos professores, que se centraram no paradigma de transmissão e na reprodução do currículo. Não se identificou a apresentação de critérios avaliativos (de sucesso) relacionados com os objetivos e tarefas, a promoção de dinâmicas de autoavaliação, *feedback* e outros.

Durante as práticas letivas, observou-se que a recolha e interpretação das evidências de aprendizagem não contou com diversas tarefas de ensinar, aprender e avaliar. Também não foi possível identificar rubricas de avaliação, fichas diversas (formativa, sumativa, de autoavaliação e outras). Em síntese, as dificuldades e as aprendizagens dos alunos eram identificadas após o processo de ensino, comumente, mediante teste ou exercícios padronizados, portanto, os conhecimentos como únicos objetos de avaliação, que era descontextualizada, tendo como parâmetro as palavras de Fernandes (2008), ao se referir à primeira geração da avaliação.

Utilizações da avaliação

Conforme referenciado, todas as orientações referentes à avaliação pedagógica seguiam as normativas presentes no documento da rede de ensino, isto é, da Sistemática de Avaliação (Amapá, 2015a). A instituição, por meio de documento, seguia a sistemática da rede:

Por compreender que é instrumento seguro e justo, possibilitando aos educandos 25 ótimas condições de promoção, uma vez que oportuniza aos educandos todas as possibilidades de construção e reconstrução de saberes significativos ao pleno desenvolvimento de habilidades e competências que lhe permitirão a melhoria na qualidade de vida. (EC2.1, pp. 24-25)

É importante um destaque neste ponto, pois ao referir essas “25 ótimas condições de promoção” e “possibilidade de construção e reconstrução de saberes”, o documento institucional fazia referência aos 25 pontos que os professores deveriam atribuir aos estudantes no decorrer de cada bimestre, no 5.º ano de escolarização. Deste modo, não podemos confundir os princípios e finalidades da avaliação formativa e da avaliação sumativa, que são diferentes entre si.

Um dos entrevistados pontuou que realizava avaliação diagnóstica no início do ano letivo, com o objetivo de “verificar quem sabe ler, fazer as continhas básicas. Avalio principalmente conhecimentos de português e matemática. Depois dessa avaliação diagnóstica começo a trabalhar a partir das dificuldades apresentadas” (Entrevistado n. 1/EC2).

Esse professor deu ênfase à avaliação diagnóstica, por considerar que esse levantamento inicial contribuía para nortear o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula e também no desenvolvimento da aprendizagem. Pode-se dizer que essa prática, mais formativa, muito contribui para que professor e alunos consigam identificar o ponto de partida, caso realizem uma autoavaliação ou uma avaliação sumativa ao fim de um período, e alinhava-se ao disposto no art.3.º da sistemática de avaliação da rede de ensino, a qual destacava que a avaliação pedagógica deveria ter por finalidade “oferecer indicadores comparativos do desempenho do aluno para embasar decisões concernentes ao aprimoramento do processo ensino-aprendizagem” (Amapá, 2015a), isto é, para promover aprendizagens dos estudantes e também para o aprimoramento nas práticas de ensino dos professores (Pacheco, 1994). No entanto, ressalta-se que a avaliação diagnóstica deve ser realizada sempre que necessário e não apenas numa fase inicial do processo.

Em relação à avaliação formativa, um dos professores disse que buscava realizar a avaliação durante as práticas, ao referir que tentava “fazer a avaliação no processo, através de atividades do cotidiano, eu vou verificando, quem está conseguindo alcançar, quem não, para assim, retornar ao conteúdo trabalhado” (Entrevistado n. 2/EC2). Para tal professor, esse acompanhamento era importante para identificar as dificuldades dos estudantes, para retornar aos objetos do conhecimento trabalhados anteriormente e, caso necessário, contribuir para regular os processos e as trajetórias destes (Perrenoud, 2000). O outro professor complementa a importância da avaliação formativa para retomada aos objetivos do currículo e das aprendizagens dos alunos:

A principal função é essa, de você saber até onde o aluno chegou. E você rever, porque se você traça, se você tem um plano, se tem um objetivo, e quando você avalia e você vê que não alcançou, e isso tem se ser revisto, e bem organizado, e trabalhado novamente. (Entrevistado n. 1/EC2)

Entretanto, apesar de reconhecerem a importância da avaliação formativa, foi possível observar que os professores tiveram dificuldades em desenvolver práticas de avaliação formativa durante o processo de ensino e aprendizagem, e fizeram uso da avaliação principalmente para verificação das aprendizagens relacionadas aos objetos de conhecimento,

e para fins de classificação dos estudantes, portanto, existiu a prevalência da avaliação sumativa, inclusive um dos profissionais relatando que esta era a principal função da avaliação, ou seja, “para dar nota, pois se precisa dar satisfação para os pais, para a secretaria da escola. Mesmo defendendo a avaliação no processo, é preciso provar se ocorreu a aprendizagem nos alunos, através da nota” (Entrevistado n. 1/EC2).

Instrumentos de avaliação predominantes

Nas duas salas de aula, foi possível observar a predominância de exercícios individuais, trabalhos escritos e tarefas em grupo, como estratégias de recolha de informações, em relação aos componentes curriculares trabalhados em sala de aula.

O processo de recolha de informações precisa ser diversificado e que os procedimentos e instrumentos por si só não são sumativos ou formativos, pois tudo depende do uso que o professor faz dos mesmos e de seus resultados (Cid & Fialho, 2011). Deste modo, por meio da investigação, foi possível identificar um uso mais frequente da avaliação sumativa nas práticas destes dois docentes, que inclusive seguiam o disposto no art. 7.º da sistemática de avaliação da rede de ensino, conforme refere um dos professores, em entrevista:

Aqui na escola utilizamos três instrumentos avaliativos em cada disciplina (*componente curricular*), mas podemos utilizar o mesmo em mais de uma disciplina. Os instrumentos são elaborados por cada professor para sua turma. Em Português e Matemática os instrumentos são de avaliação individual dos alunos. Nas outras disciplinas podemos fazer atividades avaliativas em grupos. Cada disciplina tem 03 avaliações e 03 reavaliações. Funciona assim: cada bimestre vale 25 pontos, então separamos os pontos em três instrumentos: 08 (oito), 08 (oito) e 09 (nove) pontos. Um dos três instrumentos pode ser a avaliação processual. Então eu separo 08 pontos para avaliar participação, caderno organizado, frequência, etc. e os demais para prova. (Entrevistado n. 1/EC2)

Destaca-se que essa atribuição de notas às tarefas propostas acaba por limitar a recolha de dados sobre o que o estudante está a aprender, e o condiciona a estudar para as provas, participar das aulas, não faltar, ter seu caderno organizado e outras ações para ganhar ponto e passar no componente curricular, o que acaba por não desenvolver todas as competências definidas para seu período de escolarização e principalmente, suas aprendizagens.

Além disso, na distribuição de pontos existia uma ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, evidenciando que as práticas não eram interdisciplinares, sendo que outros objetos de conhecimento não apresentavam a mesma importância em sala de aula.

Um dos trechos da entrevista também chama a atenção, em virtude de o professor atribuir nota ao que ele refere como avaliação processual, que era a participação do estudante,

organização de caderno e participação nas aulas. Pode-se dizer que, aqui, não se podem caracterizar tais estratégias como uma avaliação formativa, a qual é contínua, e, portanto, as informações dessa avaliação não devem ser usadas para atribuir classificação ao aluno, e, sim, para colaborar para que ele tenha um aprendizado constante e, para apoiar e promover novas aprendizagens e não como balanço destas.

Natureza, frequência e distribuição do *feedback*

Em relação ao *feedback*, pode-se dizer que ambas as docentes ofereciam *feedbacks* muito parecidos quanto ao modo, frequência e tipo, isto é, realizado principalmente de modo oral, de maneira informal, centrado na resolução das tarefas pelos estudantes, ocorrendo de maneira individual ou para a turma, principalmente por meio da correção das atividades no quadro.

De acordo com um dos professores participantes do estudo, o *feedback* era importante para o aluno ser “comunicado sobre o que precisa melhorar, quais conteúdos precisam revisar, para aprender mais” (Entrevistado n. 1/EC2), destacando uma dimensão mais cognitiva, para o aluno perceber para onde deveria avançar. O outro professor referenciou que seu *feedback* era centrado na correção das tarefas, como nas práticas de linguagem, em produções textuais e análise linguística realizadas pelos estudantes, observando-se também, a ênfase na dimensão cognitiva.

Deste modo, durante a investigação, não foi possível observar a oferta de *feedback* que contemplasse a dimensão motivacional, além da dimensão cognitiva (Machado, 2021a), ou com foco na autorregulação das aprendizagens pelos estudantes.

Dinâmicas de avaliação

As dinâmicas de avaliação dos dois professores centraram-se nas tarefas realizadas pelos estudantes. Na investigação não se observou a partilha de critérios com os estudantes, para assim conseguir identificar de onde deveriam partir e onde deveriam chegar.

Durante as observações das aulas, não foi possível perceber a promoção de estratégias de autoavaliação e de avaliação pelos pares, processos que contribuem consideravelmente com envolvimento dos estudantes, interação entre pares, participação ativa na avaliação e com as aprendizagens e sua autorregulação (Ferreira, 2010), e outros aspetos.

Ainda assim, não se identificou referência na normativa da escola sobre a diferenciação nas dinâmicas de avaliação, como a autoavaliação e a avaliação pelos pares. Entretanto, na

sistemática de avaliação da rede, que a escola fazia uso, o art. 2.º destaca que os professores deveriam promover a “autoavaliação dos envolvidos no processo educativo” (Amapá, 2015a). Deste modo, a autoavaliação contribui para que os estudantes regulam suas aprendizagens, visto que a partir desta o indivíduo pode gerenciar suas estratégias e tarefas (Perrenoud, 2007).

Natureza da avaliação formativa

Conforme referido, a escola seguia na íntegra a sistemática de avaliação da rede que, em seu art. 8.º ressalta a importância da avaliação formativa, a qual “ocorre em um processo pedagógico, entendida como um acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno e não para apreciação final sobre o que ele pôde obter em um determinado período” (Amapá, 2015a).

Entretanto, não foi possível perceber que os professores acompanhavam o desenvolvimento e as aprendizagens dos estudantes, pois houve a prevalência da avaliação sumativa durante suas práticas, não ocorrendo uma recolha sistemática de evidências das aprendizagens dos estudantes, estando limitada apenas a alguns procedimentos avaliativos, que eram usados para atribuir classificações.

Observou-se que a avaliação formativa não era bem desenvolvida, uma vez que não existia a apresentação dos critérios avaliativos, os estudantes não tinham um papel participativo na avaliação e nas tarefas – o que não coopera para a regulação das aprendizagens, apenas para reforçar os conteúdos trabalhados.

Os estudantes, entretanto, não eram envolvidos em seu processo de aprendizagem, de maneira que pudessem desenvolver competências cognitivas e metacognitivas (Fernandes, 2008b), para regular e melhorar suas aprendizagens (Ganda & Boruchovitch, 2019). Também não ocorreram dinâmicas de avaliação e discussão de resultados.

Pode-se dizer que a avaliação formativa era realizada em momentos esporádicos, como nas correções das atividades no quadro, nas quais ocorriam algumas interações entre professores e alunos, mesmo assim sem a definição e apresentação dos critérios avaliativos, entre professores e alunos, previamente definidos e debatidos.

Natureza da avaliação sumativa

Em ambas as salas de aula observou-se que a avaliação sumativa se fez presente, mediante várias tarefas de ensino do tipo avaliativo, relacionadas aos objetos de conhecimento dos componentes curriculares trabalhados.

Em uma das salas observou-se que o professor fazia revisões no programa ao final da aula, caso tivesse teste sumativo no dia seguinte. Um dos entrevistados pontuou que a avaliação sumativa deveria ser “para provar se o aluno aprendeu” (Entrevistado n. 1/EC2), portanto, um balanço sobre o que o estudante consegue fazer ao fim de um período específico, inclusive para fins de certificação (Fernandes, 2008a), de certa forma, uma prestação de contas à comunidade escolar.

Quanto à avaliação sumativa, o art. 8.º da sistemática de avaliação da rede refere que ela não deveria se restringir à realização de “provas e testes, atribuir notas ou conceitos são apenas uma parte do todo” (Amapá, 2015a), visto que este todo se refere ao processo pedagógico, com a avaliação sumativa articulada à avaliação formativa. Entretanto, os professores do estudo de caso atribuíam notas através do uso de instrumentos avaliativos formais e não foi possível observar que estes tivessem sido usados com fins formativos, para apoiar as aprendizagens (Fernandes, 2008b), no período da pesquisa.

Um dos professores participantes do estudo destacou que a avaliação sumativa era muito importante para perceber se o estudante estava conseguindo aprender os conhecimentos curriculares definidos para o ano de escolarização, para servirem de base para estudos posteriores, como refere “eu tento trazer para eles aquilo que eu acho que é essencial para eles, ou seja, aquilo que eu entendo que vai ser uma base para a próxima (série), para o próximo nível que eles vão” (Entrevistado n. 2/EC2), sinalizando a avaliação como balanço final, com fins de promoção, de direcionamento curricular e pedagógico para o ano escolar seguinte (Romão, 2016).

Papel do professor

Durante a investigação, não foi possível observar estes professores fazendo uso da avaliação para apoiar e melhorar as aprendizagens dos estudantes, visto que o papel que assumiram esteve mais centrado na aplicação e correção de exercícios, para verificar o aprendizado, em relação aos componentes curriculares.

Também não houve a exposição dos critérios de avaliação com as turmas, nem a diversificação de tarefas e de dinâmicas de autoavaliação e avaliação pelos pares. O *feedback* oferecido aos alunos era limitado à correção das tarefas, sem que pudesse promover a autorregulação das aprendizagens por parte deles.

Papel dos alunos

Nas turmas que fizeram parte da investigação neste caso, foi possível observar que os estudantes prestavam atenção nas explicações dos professores e apresentavam pouca iniciativa em sala, visto que sua participação estava mais relacionada às correções das atividades, com pouco diálogo.

Nas tarefas em grupo, observou-se que os alunos foram colaborativos, em ambas as salas de aula. Em relação à avaliação sumativa, um dos professores destacou que alguns estudantes apresentaram “grande interesse em fazer, em querer fazer, em querer aprender, já outros é como se fosse uma atividade qualquer, eu diria até como se não houvesse aquela importância” (Entrevistado n. 1/EC2), elencando a maneira como os alunos encaram a avaliação.

Um aspecto relevante identificado na entrevista foi que um dos professores relatou que, no processo de avaliação, os alunos participavam “explicando seus avanços desde que começou o ano letivo” (Entrevistado n. 1/EC2), ação muito importante para os alunos refletirem sobre suas aprendizagens no decorrer de um período.

5.3.1.3 Avaliação Externa

O propósito deste objeto de investigação foi analisar as interfaces entre as práticas de ensino e de avaliação pedagógica com a avaliação externa. Também buscou identificar as percepções dos gestores escolares sobre as relações entre ensino, avaliação interna e avaliação externa, e a maneira como esses profissionais fazem uso dos resultados de avaliações sumativas externas na escola.

A análise apresenta-se de acordo com quatro dimensões do objeto de investigação: 1) Conhecimentos sobre as Avaliações Externas do SAEB; 2) Interfaces com as Práticas de Ensino; 3) Articulação com a Avaliação Externa; e 4) Papel do Gestor da Escola.

Conhecimentos sobre as avaliações externas do SAEB

Os dois professores participantes da investigação definiram o SAEB como um teste que avalia o nível de aprendizagem dos estudantes e a qualidade da educação. Um deles destacou que a avaliação engloba toda a ação educativa, “que não é necessário trabalhar preparando a turma para a prova, pois essa prova avalia o processo educacional” (Entrevistado n. 1/EC2), percepção que se alinha a um dos objetivos do SAEB naquele contexto, e em vigor até os dias

atuais, que é avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino (Brasil, 2015).

Esta concepção é interessante, pois o professor considerou que as práticas pedagógicas não devem focar apenas naquilo que é avaliado por meio das avaliações sumativas externas, e sim nas aprendizagens importantes para cada ano ou etapa escolar, e, portanto, na formação integral do indivíduo na escolarização básica. Desta forma, reforça-se que estas avaliações contemplam apenas uma parte do que é trabalhado em sala de aula, e que as propostas curriculares não devem ser reduzidas “ao que é avaliado pelos testes de larga escala” (Brasil, 2010c).

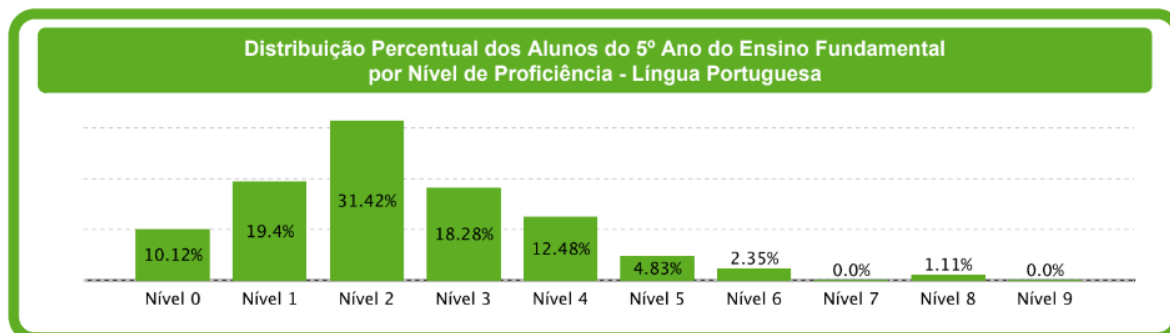
Em relação aos tópicos e descritores das matrizes de referência de Língua Portuguesa e Matemática, do 5.º ano do Ensino Fundamental, um dos professores destacou que não conhecia tais matrizes, e o outro ressaltou que:

Os conteúdos da prova estão descontextualizados da nossa realidade. A realidade das escolas, os contextos socioeconômicos e o grau de instrução dos pais são diferentes, por isso acho que a Prova Brasil não está de acordo com as aprendizagens dos nossos alunos, ela é muito complexa. (Entrevistado n. 1/EC2)

Ao fazer uso da palavra “conteúdos”, presume-se que o professor se referia às questões de prova e aos itens das matrizes de referência, considerando-as complexas para o 5.º ano de escolarização obrigatória. Entretanto, destaca-se que tais matrizes contemplam as habilidades previstas para o ano de escolarização (5.º ano, por exemplo), que podem ser aferidas por instrumentos de avaliação externas e em larga escala, portanto, apenas uma parte do currículo que deve ser desenvolvido em cada etapa avaliada, como por exemplo, a competência leitora.

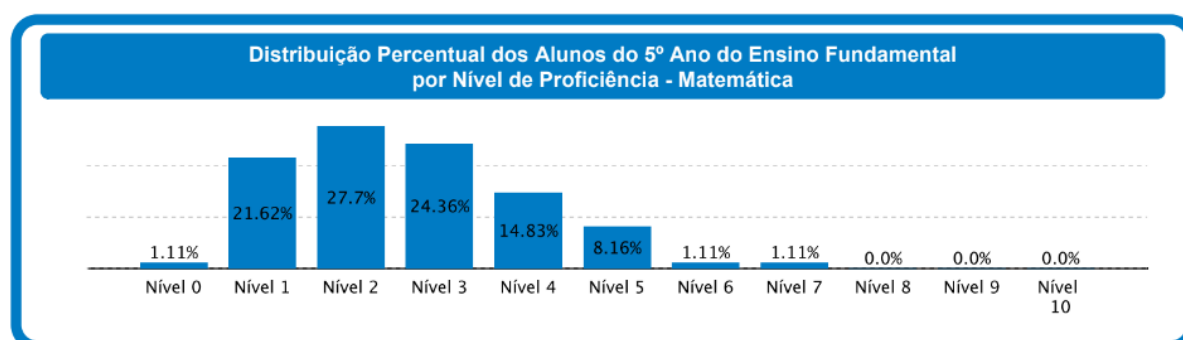
Diante desta afirmativa, decidiu-se realizar uma pesquisa sobre os resultados do SAEB 2015 dessa escola, que são expressos em escalas de proficiência dos estudantes (Língua Portuguesa e Matemática), compostas por níveis progressivos e cumulativos. As Figuras 8 e 9 apresentam esses dados:

Figura 8. Distribuição Percentual dos Alunos em Língua Portuguesa, 2.º estudo de caso



Fonte: Boletim com Desempenho da Escola que compõe o 2.º estudo de caso (2015)

Figura 9. Distribuição Percentual dos Alunos em Matemática, 2.º estudo de caso



Fonte: Boletim com Desempenho da Escola que compõe o 2.º estudo de caso (2015)

Tendo em conta que as informações das Figuras 8 e 9, e que as escalas são organizadas da menor para a maior proficiência, observa-se um percentual elevado de alunos posicionados entre os níveis 0 a 5. Pode-se pressupor que os estudantes não tinham desenvolvido, naquele contexto, as habilidades consideradas adequadas ao 5.º ano de escolarização, pois a maioria encontrava-se nos níveis insuficientes ou básicos, em relação ao aprendizado (Brasil, 2018), o que pode explicar o referido pelo professor, que considerou de nível complexo as avaliações do SAEB.

Em relação às escalas de proficiência, os três participantes deste estudo de caso relataram que não as conheciam. Conhecer a escala permite verificar a proficiência média da escola, a partir do desempenho dos estudantes, isto é, o que conseguiram realizar na avaliação em larga escala, observando-se quais as habilidades da matriz de referência foram apreendidas pelo grupo de alunos, nos componentes avaliados, e como ocorre a distribuição dos estudantes entre os níveis de escalas.

Deste modo, ao partir do resultado do desempenho dos estudantes por meio da escala de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa, a gestão da escola poderia identificar os percentuais por níveis de aprendizado (insuficiente, básico e adequado), para, a partir daí,

analisar os fatores que, de alguma forma, fossem entraves para que os alunos não tivessem nos níveis adequados das aprendizagens fundamentais nessa etapa de escolarização.

Em relação à gestão da escola, o gestor referenciou a importância das avaliações sumativas externas para o diagnóstico da instituição, sendo importante o engajamento de todos para que a avaliação fosse realizada com êxito, para que assim tivessem resultados fidedignos com a realidade escolar, em uma perspectiva de envolvimento da comunidade escolar como um todo (Vianna, 1986).

Esse profissional lamentou que, por ter assumido a gestão da instituição um período próximo da realização da pesquisa e da data de realização do SAEB, não foi possível fazer um trabalho com essa finalidade, como momentos de estudo das matrizes e preparação dos estudantes para responder às questões de prova, em horários complementares à sala de aula, sem comprometer o tempo pedagógico, destacou o gestor.

Interfaces com as práticas de ensino

No que diz respeito ao planejamento de ensino e às estratégias pedagógicas em sala de aula, os professores participantes destacaram que não davam uma maior atenção aos temas das matrizes de referência do SAEB em sua prática de ensino, conforme ressalta um dos entrevistados “minha prática pedagógica não muda em virtude da Prova Brasil” (Entrevistado n. 1/EC2), seguindo a proposta curricular da rede de ensino e da escola.

Ressaltaram ainda que as atividades em sala de aula não eram elaboradas com base no modelo de questões das avaliações externas do SAEB. Um dos professores relatou que fazia uso de atividades extraídas da internet e outro docente que buscava realizar tarefas diversificadas, com questões objetivas e subjetivas, para o que o aluno refletisse a respeito do assunto abordado em sala de aula, mas sem a intenção de preparação dos alunos para as avaliações externas.

Apesar dos professores participantes do estudo destacarem que não existia uma mudança nas práticas, a gestão da escola relatou que buscava estimular a realização de atividades em sala de aula com base no modelo de questões das avaliações sumativas externas, o que não foi possível constatar durante a investigação, na fase das observações das aulas.

Sobre os resultados do SAEB, ambos os professores relataram que não tinham acesso a esses resultados e que, portanto, não interferiam em seu fazer pedagógico. Os resultados das avaliações externas apresentam um diagnóstico da instituição, por isso que é imprescindível que os profissionais da instituição, comunidade e pais de alunos conheçam e possam fazer uma

análise dessas evidências, para que assim elaborarem planos de ações que contribuam para melhorar a qualidade da educação, e não especificamente apenas para aumentar o desempenho dos estudantes nos testes.

Em síntese, os dois professores não buscavam dar uma maior atenção aos tópicos e descritores das matrizes de referência das avaliações externas em sua prática de ensino, pois seguiam o currículo da rede de ensino. Também não realizavam atividades em sala de aula com base no modelo de questões do SAEB. Portanto, os resultados do SAEB não produziam efeitos nas práticas de ensino desses professores.

Articulação com a avaliação interna

Durante as observações das aulas e nas entrevistas, foi possível constatar que os professores do estudo não fizeram uso de algum instrumento de avaliação no modelo de questões das avaliações sumativas externas – prova de questões objetivas, de múltipla escolha com várias opções de respostas, organizada em blocos, tempo definido para responder cada bloco, preenchimento de cartão resposta – e que, portanto, não existia a influência das matrizes de referência do SAEB na elaboração dos instrumentos avaliativos. O documento institucional consultado também não referenciou essa relação.

Os professores ressaltaram que não modificaram os procedimentos avaliativos no ano de realização do SAEB, e, por isso, não existia projeto específico na escola de preparação dos estudantes para este fim. De acordo com o gestor da escola, existia a vontade de, no ano seguinte, implantar algum projeto com esse objetivo e destacou a importância de preparação dos estudantes para as avaliações externas, conforme refere:

Sim, eu acho assim, que o nosso aluno deve ser preparado, eu digo que se a educação é para a vida, ela tem que ser feita com qualidade. Então se eu quero preparar um aluno para ele concorrer nas mesmas condições com os demais alunos do Brasil, eu devo trabalhar da mesma maneira que os demais, então é desde cedo trabalhando dentro da escola esse modelo. Na minha visão é necessário sim. (Entrevistado n. 3/EC2).

Destaca-se que o processo de preparação da escola e dos estudantes perpassa por várias ações antes da realização das avaliações externas. Torna-se essencial, a organização interna da escola, o envolvimento da comunidade escolar e dos profissionais envolvidos, sobretudo em relação à importância da avaliação, para que todos os encaminhamentos imprescindíveis para o dia da aplicação do teste sejam tomados, e, principalmente, para que a escola possa ofertar um ensino de qualidade que possa refletir sobre os resultados alcançados nessas avaliações.

Em suma, nessa dimensão de análise, os professores não realizam nenhuma avaliação no modelo de questões das avaliações externas, e nem atividades avaliativas com base nas matrizes de referência e os descritores avaliados do SAEB. Os profissionais também não modificam os procedimentos avaliativos no ano de aplicação do SAEB.

Papel do gestor da escola

De acordo com os professores que participaram do estudo, a gestão da escola não utilizava os resultados do SAEB para organizar e mobilizar as práticas de ensino e de avaliação pedagógica na escola, visto que não tiveram acesso a tais resultados, nem participaram de reuniões e estudos com tal finalidade.

O gestor, em entrevista, relatou que ainda não tinha tido essa oportunidade, em virtude de ter assumido há pouco tempo a função, mas que pretendia organizar processos de formação e discussão coletiva entre os profissionais da escola, para estimular os docentes na melhoria das práticas pedagógicas.

A respeito da mobilização da escola, para a aplicação das avaliações externas do SAEB no ano de realização da pesquisa, o gestor da escola relatou que ficou sabendo a respeito do SAEB cerca de doze dias antes da aplicação, o que dificultou a organização, com uma divulgação ampla na escola e preparação dos alunos.

Nesta discussão, é importante destacar que a gestão da escola articulada com a coordenação pedagógica devem analisar os resultados das avaliações externas e garantir momentos para que esses dados sejam debatidos na escola, para elaboração e implementação de intervenções pedagógicas para manter e melhorar a qualidade do ensino ofertado na escola e das aprendizagens dos estudantes, como sejam: ações de formação continuada de professores, estratégias pedagógicas diversas e outras.

Em síntese, a gestão da escola não utilizava os resultados do SAEB para organizar e mobilizar as práticas de ensino e de avaliação pedagógica na escola. Também não existia projeto específico de preparação da escola/alunos para as avaliações externas no período da pesquisa. O documento da instituição não referenciou sobre o papel do gestor perante as avaliações externas e resultados destas.

5.4 Estudo de Caso 3

A partir do critério estabelecido, para compor o 3.º estudo de caso, foi selecionada uma escola situada em um bairro da zona norte da cidade de Macapá. Desde sua criação, em 1993,

a escola atende o Ensino Fundamental de 09 anos, com turmas de 1.º ao 5.º ano, e conta com uma média de 60 profissionais em seu quadro de servidores, dos quais 22 professores atuando diretamente em sala de aula, com oferta regular de mais de 400 vagas para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Observou-se, no período da pesquisa, que o prédio da instituição necessitava passar por reforma em sua estrutura física, por apresentar precárias condições de uso, com espaços físicos muito pequenos – para o quantitativo de alunos – e sem conforto para eles, devido ao calor extremo. Portanto, precisava de ampliação e adaptação das dependências, pintura, sistema de refrigeração, troca de forro, equipamentos e outros, processos esses complexos, em virtude de a escola funcionar em um prédio alugado.

Em relação aos seus espaços, a escola possui 11 salas de aula, com 18 turmas em dois turnos de funcionamento, e as seguintes dependências: 1 sala de diretoria, 1 sala de secretaria, 1 sala de professores, 1 laboratório de informática, 1 sala de recursos multifuncionais para o AEE, 1 sala de leitura, 1 cozinha, 1 pequeno refeitório, 1 despensa e banheiros dentro do prédio. A escola não contava com acessibilidade em sua estrutura básica, nem com laboratório de ciências, auditório, biblioteca e quadra de esportes. Entretanto, tinha bastante área verde que era utilizada nas atividades recreativas com os alunos.

No espaço arborizado da escola eram realizadas atividades lúdicas com as crianças pelos professores das turmas, a partir de um cronograma entre as classes, devido ao tamanho da área, visto que não era possível em sala de aula, devido a limitação estrutural. Sabe-se que tais atividades são essenciais para o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e sociais das crianças, além da construção de valores.

Adverso a este espaço estavam as salas de aula, imprescindíveis para o desenvolvimento de ações educativas, nas quais a maior parte do currículo escolar era trabalhado pelos professores diante de situações bem complexas, em virtude da imensa dificuldade em orquestrar práticas em um espaço tão pequeno e quente, que não permitia sequer a circulação plena de alunos e professores, considerando que cada turma tinha uma média 30 (trinta) alunos.

Além das salas de aulas, os alunos frequentavam também outros espaços educativos: área verde mencionada anteriormente, a sala de leitura, TV escola e sala de recursos multifuncionais para os alunos atendidos pela Educação Especial, no turno contrário à escolarização deles. A escola possuía um pequeno laboratório de informática, que não estava funcionando, pois os computadores precisavam de manutenção.

A sala de leitura era organizada com diversos conjuntos coloridos de mesa (redonda) com cadeiras, armários e estantes com livros e diversos periódicos adquiridos pela escola ou enviados pelo Ministério da Educação (MEC) para uso com os alunos. Nesse espaço era realizado um projeto específico, com o intuito de incentivar e desenvolver o hábito de leitura com os alunos da escola, através da meta de leitura de um livro por bimestre, por discente. O projeto era realizado em dias específicos para cada turma, uma vez por semana com a duração de uma hora, em uma aula de Língua Portuguesa.

De acordo com um dos projetos da escola, nesta sala eram desenvolvidas diversas atividades e ações, como dramatizações, exibição de filmes educativos e músicas legendadas, confecção de fantoches e criação de histórias, concurso de leitores, debates, corais, uso de jogos (e.g. dominó, bingo), danças, pinturas, recorte e colagem, dentre outros. As mesas e cadeiras eram de modelo infantil, o que se tornava desconfortável para os alunos adolescentes da escola, em especial os que frequentam o 5.º ano do Ensino Fundamental.

Outro projeto era desenvolvido na TV Escola, na qual se fazia uso do vídeo para dinamizar o enriquecimento da aula. Também era realizado uma vez por semana, em uma sala específica, com duração de 40 minutos, para cada turma, a partir de um cronograma prévio.

Constatou-se que a instituição tinha inúmeros projetos sendo desenvolvidos pelos docentes, que mesmo trabalhando com limitações estruturais e pedagógicas, e em condições desfavoráveis, buscavam executá-los, pois, de acordo com um dos documentos consultados, “a função social da Escola [...] é oportunizar ao educando acesso ao conhecimento sistematizado, com objetivo de uma formação crítica, consciente e atuante na sociedade (EC3.1, p. 6). Desse modo, mesmo tendo em conta todos os entraves estruturais, o que é uma realidade de algumas escolas da rede, que não contam com prédios próprios, a instituição, em documento, defendia:

- Práticas pedagógicas que contribuam com a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos;
- Sistematizar o conhecimento do aluno, proporcionando a criticidade, participação e interesse;
- Promover um trabalho educativo integrado com a comunidade escolar através das ações interventoras desenvolvidas pela escola;
- Promover a educação continuada aos docentes, visando desenvolver aspectos qualitativos de aprendizagem. (EC3.1, p. 7)

Apesar de todos os projetos desenvolvidos pela escola em condições desafiadoras, eles buscavam concretizar os objetivos acima dispostos, em relação aos resultados das avaliações

externas. Pode-se dizer, também, que a instituição ainda não conseguiu atingir as metas projetadas para o IDEB em nenhuma das edições do SAEB, conforme se observa na Tabela 29.

Tabela 29. Metas e IDEB, anos iniciais, da Escola referente ao 3.º Estudo de Caso.

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Meta Projetada	-	3.7	4.1	4.5	4.8	5.0	5.3	5.6	-
Ideb Observado	3.7	3.4	4.0	4.2	3.7	3.8	4.4	4.4	ND

Fonte: <ideb.inep.gov.br>.

Notas: ND - Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

A partir da tabela acima, constata-se que o primeiro índice obtido pela escola foi de 3.7 (2005) e na edição seguinte (2007) teve um declínio, não atingindo a meta esperada para o referido ano. A escola apresentou evolução entre as edições de 2009 e 2011, porém sem conseguir alcançar as metas estipuladas. Na edição de 2013 retornou ao mesmo patamar da primeira edição, ou seja, o IDEB de 3.7. Nas edições de 2015 e 2017, houve melhora progressiva nos índices, mas eles não superaram as metas definidas para o citado período. Em 2017, por exemplo, o índice a alcançar deveria ser de 5.3 para os anos iniciais da escola. Em 2019, o IDEB observado manteve-se inalterado em relação à edição de 2017. Em 2022 não teve o IDEB divulgado, em virtude de não conseguir atender todos os critérios de divulgação do SAEB.

5.4.1 Síntese global do 3.º estudo de caso.

Esta síntese global resulta da triangulação das evidências coletadas no 3.º estudo de caso. Para a sistematização da análise, triangulou-se os seguintes dados: síntese das observações das aulas de dois professores participantes da investigação; análise dos documentos da instituição; e trechos das entrevistas, relacionados às dimensões de análise, de dois professores e o gestor da escola, que no decorrer deste texto serão citados como: Entrevistado n. 1/EC3, Entrevistado n. 2/EC3 e Entrevistado n. 3/EC1; respectivamente.

As observações das aulas teóricas e práticas contemplaram diversos componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, dança e música), perfazendo um total de 16h de observações em cada sala de aula. Além do ambiente da sala de aula, foi possível acompanhar os estudantes, em atividades pedagógicas desenvolvidas em outros ambientes: TV Escola, Sala de Leitura e Laboratório de Informática, e aulas de Educação Física em uma área arborizada da escola.

Cada uma das turmas participantes da pesquisa era formada pela média de 30 alunos. Em relação à sala de aula, observou-se que a disposição do mobiliário comumente encontrava-se organizado em fileiras compostas por duas, três ou quatro carteiras escolares, modificando-se apenas em atividades em grupo de alunos.

Apresenta-se a seguir a síntese global do estudo de caso, que emerge a partir da triangulação dos dados, por dimensão de análise.

5.4.1.1 Práticas de Ensino

O objeto “Práticas de Ensino” pretendeu conhecer e compreender as práticas de ensino desenvolvidas pelos dois professores da escola, que constituiu o 3.º estudo de caso. Para tanto, os dados são apresentados com base nas cinco dimensões de análise deste objeto: 1) organização e desenvolvimento do ensino; 2) recursos, materiais e tarefas utilizados; 3) dinâmicas de sala de aula; 4) papel do professor; e 5) papel do aluno (em sala de aula).

Organização e desenvolvimento do ensino

Em ambas as classes, as aulas iniciavam mediante a frequência da turma, na qual os professores liam os nomes dos estudantes e registravam a presença ou ausência destes no diário. Em seguida, era realizada uma revisão ou introdução de novos conteúdos, no quadro branco, com o apoio do livro didático do 5.º ano, de acordo com cada componente curricular. A revisão ocorria graças a uma breve explanação novamente do que fora trabalhado, ou mediante exemplos escritos e corrigidos no quadro.

Relativo aos novos conteúdos, os professores copiavam no quadro e depois procediam a uma explanação oral, na qual os alunos poderiam expor suas dúvidas a respeito dos assuntos abordados, em cada um dos componentes curriculares definidos para cada dia da semana. De maneira geral, as aulas eram mais do tipo expositiva, de natureza teórica.

Após esse momento, os estudantes realizavam atividades no caderno ou no livro didático, que eram muito utilizados em sala de aula, para este fim. Um dos professores relatou que gostava de usar imagens para ilustrar as explicações, e para garantir a atenção e participação dos estudantes:

Eu acredito assim, por conta de ser a primeira vez que eu trabalhei com um 5.º ano, eu senti que eles conseguiam entender, conseguiam assimilar quando eu trazia uma imagem, uma ilustração, porque aquilo chamava a atenção deles. (entrevistado n. 1/EC3)

Era comum a correção das tarefas ocorrer no quadro pelos dois professores, comumente com a participação dos estudantes, que respondiam em voz alta ou se dirigiam ao quadro de escrever para copiar a resposta que consideravam correta. A partir dessa atividade de correção, os estudantes faziam comparação entre o que eles haviam respondido em seus cadernos, ou no livro, com a resposta dada pelos professores, para verificar os acertos e erros. Em outras situações, os professores corrigiam individualmente os cadernos dos estudantes, com as respostas das tarefas, que na maioria das vezes era de natureza teórica.

Após a correção das atividades, existia uma pequena pausa para o lanche, que era servido no meio da manhã ou da tarde, no refeitório, mas deveria ser consumido em sala de aula. Logo após o lanche, os professores passavam a trabalhar com outro componente curricular, na mesma lógica anterior: abordagem do assunto no quadro, atividade escrita no caderno ou livro didático, finalizando com a correção da tarefa.

A pesquisa permitiu identificar a ênfase nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática durante as práticas letivas, principalmente por um dos professores, que aplicava teste nessas duas áreas inclusive, como se notava mais à frente.

O outro docente destacou que “reforçava muito mais em Língua Portuguesa, por conta de que, se um aluno não consegue ter uma boa leitura, ou não consegue fazer uma boa interpretação, dificilmente ele vai ter um bom desempenho nas outras disciplinas” (entrevistado n. 1/EC3). De acordo com esse profissional, a Língua Portuguesa é essencial até mesmo para o aprendizado das habilidades de matemática, como a resolução de problemas na área, portanto, dava uma maior evidência nesse componente curricular.

Observou-se, também, que não existia uma abordagem interdisciplinar nas práticas letivas desenvolvidas pelos professores, visto que os componentes curriculares eram trabalhados de maneira isolada, sem interconexões entre as áreas de conhecimento, o que reforça alguma área do conhecimento, em detrimento de outras.

Essa organização e desenvolvimento do ensino era seguida pelos dois professores, embora o documento da escola referenciasse a importância de uma pedagogia mais construtivista, por meio da interação entre professor e estudantes, e a participação ativa destes, onde o desenvolvimento educacional deveria considerar um processo de “[...] ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes propiciando para um processo de apropriação de conhecimento visando a transformação do cidadão” (EC3.1, p. 8), concepção também destacada por diversos teóricos (Fernandes, 2008a; Libâneo, 2010), que defendem um ensino que extrapola a transmissão de conhecimento.

Portanto, no período da observação das práticas, foi possível identificar que os professores estiveram centrados numa perspectiva da transmissão, fato este que pode ter sido influenciado por diversos aspectos, como ausência de formação continuada, planejamento entre professores e coordenação pedagógica, ou algo que nos chamou muita a atenção, que foi o espaço físico de cada sala de aula, que era muito pequeno para o número de estudantes, o que dificultava bastante a movimentação destes, acabando por limitar a realização de estratégias pedagógicas diferentes das adotadas pelos professores.

Além desta inconveniência de espaço físico, o calor chegava a ser insuportável nas salas de aula, que continham apenas um ar condicionado que funcionava precariamente e dois ventiladores em cada uma, que não eram suficientes para suprir o calor nos dias mais quentes, pois Macapá é uma cidade com clima quente e úmido, e no verão a sensação térmica chega a passar dos 40°C. As janelas das salas de aulas eram estreitas, e lacradas com plástico transparente pelo lado de fora, o que também dificultava a iluminação e ventilação do espaço.

Apesar de tantos obstáculos estruturais, os professores decoravam as salas com cartazes visando potencializar o aprendizado dos alunos. Em relação aos móveis das salas de aula, professores e alunos utilizavam conjuntos escolares (mesas e cadeiras individuais), que por serem de modelo juvenil eram inadequados para os docentes.

Deste modo, observou-se uma grande limitação estrutural no contexto das aprendizagens, e o quanto o espaço pode ser determinante nas práticas, uma vez que pode ser um elemento a mais para limitar o desenvolvimento de uma pedagogia menos centrada nos professores, para um pensar diferente e levar à desmotivação desses profissionais.

Entende-se que melhores condições, tanto em sala de aula, quanto nos outros espaços da escola, poderiam contribuir com um ensino mais interativo, com atividades práticas e de participação dos estudantes, pois diante dessas dificuldades fica mais complexo encontrar estratégias pedagógicas em um espaço tão pequeno. Do mesmo modo, fica mais cômodo para os professores o ensino tradicional, de que tentar maneiras de melhorar as práticas.

Recursos, materiais e tarefas utilizados

Durante a investigação deste caso, foi possível identificar que os professores usavam com frequência o livro didático e atividades impressas, como recursos de apoio ao ensino. Um dos professores também fez uso do atlas geográfico e de um vídeo educativo (sobre órgãos dos sentidos), além de entregar tarefas para os estudantes resolverem em casa. As atividades em grupo foram realizadas raramente.

As tarefas foram principalmente trabalhos escritos no caderno, exercícios de revisão e exercícios para casa (no livro didático ou impressas), tarefas estas que visavam identificar o que o aluno aprendeu. Um dos professores destacou a importância da pesquisa (via internet), para encontrar modelos de trabalhos para propor e desenvolver em sala de aula.

Identificou-se que o documento institucional ressaltava a importância do trabalho colaborativo como um dos “tipos de atividades que favorece tanto a aprendizagem como a interação e possibilita confrontar pontos de vista moderadamente divergente e realizar atividades como divisão de função e responsabilidades” (EC3.1, p. 10), destacando assim o protagonismo dos estudantes e a corresponsabilidade na promoção de novos aprendizados. Entretanto, conforme já referido, as práticas de ensino e de avaliação estiveram centradas nos professores, sem uma participação ativa dos alunos.

A partir das tarefas, os professores contribuem para a promoção de novos aprendizados, por parte dos alunos, e, portanto, os dois podem avaliar o processo (Fernandes, 2019b), por isso a importância da diversificação das tarefas, com diferentes finalidades, principalmente com fins de investigação (Ponte, 2014), com o envolvimento dos estudantes em sala de aula.

Um dos pesquisados reforçou as dificuldades da escola, como a falta de uma biblioteca ou outros espaços pedagógicos adequados, com mais recursos e materiais que pudessem enriquecer o ensino, as aprendizagens e a avaliação, uma vez que, em sala de aula, existiam as limitações referidas anteriormente.

Dinâmicas de sala de aula

Em uma das salas de aula, os alunos realizaram muitos exercícios individualmente no livro didático e no caderno. É possível elencar que algumas tarefas foram realizadas em pares, no componente curricular de matemática e em pequenos grupos, como leitura de textos, sendo um parágrafo por cada aluno. O professor também fez uso do espaço da sala de vídeo, para projetar documentário com conteúdo de ciências.

Nesta sala de aula, a leitura era bastante estimulada, tanto silenciosa quanto em voz alta, onde os estudantes faziam leitura de textos e dos próprios comandos das questões de exercícios, do quadro, dos livros e de fichas de leitura. Os estudantes deveriam ler pelo menos dois livros paradidáticos por mês e preencher um roteiro sobre os livros lidos, entregar para o professor, que analisava e os devolvia.

Na outra classe participante da investigação, os alunos realizaram muitas atividades teóricas, como exercícios no caderno, produção de textos, desenhos, interpretação dos

conteúdos dos diversos componentes curriculares, resolução de problemas matemáticos e outros.

Hoffmann (2017) defende a integração entre diferentes tarefas, uma vez que o estudante está em constante aprendizado, de maneira individual ou em grupos. Entretanto, no período da pesquisa, não foi possível observar atividades em duplas ou grupos, ou em outros espaços pedagógicos da escola, tendo a prevalência de tarefas individuais.

Nesta escola, de acordo com documento institucional, deveriam ocorrer dinâmicas de salas de aula voltadas ao protagonismo do estudante, para que estes fossem envolvidos em processos de construção do saber, como se observa no trecho que segue:

A proposta de ensino está voltada em programar as aulas com dinâmicas diversas que permita aos alunos exporem suas opiniões refletindo, principalmente, sobre a importância da vida, valorizando-a através de bons hábitos de saúde física, mental e espiritual, reflexão sobre valores, seus próprios comportamentos, atitudes e tomada de decisão. (EC3.1, p. 10)

Esta perspectiva, de olhar o estudante como um sujeito em desenvolvimento integral, requer desvincular-se de uma prática pedagógica voltada especificamente ao cumprimento do currículo oficial da escola – como ocorria na prática educativa das turmas – e visa buscar estratégias para uma articulação deste com a realidade dos estudantes, logo, seu modo de vida, seus anseios e seu processo de aprendizagem.

Ainda no documento analisado, identificou-se a importância de a escola ter uma proposta educativa, na qual o planejamento ocorresse “por meio de projetos de trabalho desenvolvidos durante o ano letivo, entendido como atividades que trabalham os conhecimentos específicos a partir de temáticas importantes para a escola e da comunidade” (EC3.1, p. 10 e 11).

A realização de projetos, a partir dos interesses dos estudantes e comunidade, contribui consideravelmente para o envolvimento destes nas tarefas – que devem contar com critérios claros e partilhados antes da operacionalização de atividades –, permitindo a autonomia, o trabalho colaborativo em sala de aula, a responsabilidade partilhada, a autorregulação e novas aprendizagens significativas dos estudantes. Durante a pesquisa, os professores não operacionalizaram metodologia por projetos em sala de aula.

Papel do professor

A investigação apontou que, nas salas de aulas, o ensino esteve mais centrado nos professores, com foco no currículo escolar e não especificamente nas aprendizagens dos estudantes, com estes na posição de espectadores dos conteúdos trabalhados e comumente na realização de exercícios individuais, de natureza teórica, na maioria das vezes, fato que vem ao encontro do proposto pela escola, em seu principal documento, que diz:

Diante das dificuldades apresentadas por nossos alunos, o professor não é um mero transmissor de conteúdo. Ele assume o papel de mediador dentro do processo educacional. Tem como função precípua mediar o aluno, de maneira que este possa construir conhecimentos, pois a aprendizagem é um processo de ação-reflexão-ação, no qual experiências anteriores são confrontadas com novas experiências e novos conhecimentos são adquiridos dinamicamente (EC3.1, p. 14).

Deste modo, de acordo com o documento consultado, o professor deveria assumir papel de mediador das aprendizagens dos estudantes (Gadotti, 2000), possibilitando que todos conseguissem aprender sempre e cada vez mais, estabelecendo uma relação entre os saberes prévios destes e os objetos do conhecimento planejados para o ano escolar, isto é, aquilo que os estudantes já sabem e o que precisam aprender (Hoffmann, 2017), sempre com foco nas aprendizagens. Nesta perspectiva, os professores deveriam orientar e acompanhar os estudantes, como destaca Perrenoud (2000), organizando situações de aprendizagens, diversas experiências em sala de aula que contribuíssem para isso, o que não se observou no período da investigação.

O documento consultado ainda definia que uma das tarefas técnico-políticas dos professores era buscar estratégias pedagógicas para que os estudantes acreditassem “em sua própria capacidade para aprender” (EC3.1, p. 13), e tivessem êxito neste processo, mediante uma “uma didática capaz de resgatar a condição do educando como sujeito do conhecimento” (EC3.1, p. 13), portanto, docentes que incentivassem a autonomia, participação e corresponsabilidade por parte dos estudantes, principalmente graças a projetos, eram fortemente defendidos pela instituição. Entretanto, conforme referido, identificou-se práticas letivas orquestradas a partir de uma perspectiva da transmissão (Fernandes, 2011).

Papel dos alunos

A análise documental apontou que a escola buscava garantir ao estudante um papel mais ativo em sala de aula. Para tanto, no trabalho desenvolvido graças aos projetos, como sugerido pela instituição, todas as etapas deveriam ser “planejadas e negociadas com os alunos, para que estes possam se engajar e acompanhar o percurso até o final” (EC3.1, p. 11), deste modo, os professores garantiriam a participação ativa dos estudantes durante as práticas letivas.

Por meio da observação, identificou-se que, em uma das salas de aula, a participação dos alunos ocorreu na correção das atividades no quadro, de maneira pontual, que eram retraídos durante a explicação dos conteúdos e na realização das tarefas, com pouca interação entre si e com o professor. Na outra sala de aula, os estudantes também foram pouco participativos nas aulas, e apesar de interagirem raramente com o professor, eram bastante agitados, com conversas frequentes na realização das atividades e após a correção pelo professor, enquanto aguardavam outras tarefas.

Neste sentido, tendo em conta o papel dos professores no desenvolvimento do ensino e das tarefas promovidas, não foi possível constatar o estudante no papel de “sujeito de sua própria aprendizagem e o professor deixa de ser o único dono desse processo” (EC3.1, p. 04), como destacava o documento institucional, isto é, estudantes desafiados a aprender e o professor no papel de orientador (Demo, 2015a).

5.4.1.2 Práticas de Avaliação

O objeto “Práticas de Avaliação” teve como propósito conhecer e compreender as práticas de avaliação pedagógica desenvolvidas pelos professores do estudo, e será apresentado a partir das nove dimensões de análise: 1) integração/articulação entre os processos de ensino, avaliação e aprendizagem; 2) utilizações da avaliação; 3) instrumentos de avaliação predominantes; 4) natureza, frequência e distribuição de *feedback*; 5) dinâmicas de avaliação; 6) natureza da avaliação formativa (formal e informal); 7) natureza da avaliação sumativa (formal e informal); 8) papel do professor e 9) papel dos alunos.

Integração/articulação entre os processos de ensino, avaliação e aprendizagem

A investigação apontou a dificuldade em identificar a integração entre ensino, aprendizagem e avaliação, neste estudo de caso. Inicialmente, pontua-se práticas desenvolvidas em sala de aula centradas na figura dos professores e na perspectiva de transmissão do conteúdo curricular.

Outro elemento foram as tarefas que permitem essa integração, e que, portanto, devem ser o mais diversificadas possíveis. Destaca-se que, nas salas de aula, a maioria destas foram tarefas de avaliação para verificar o que os estudantes aprenderam a respeito dos objetos do conhecimento trabalhados pelos professores, logo após a explanação de conteúdo. De tal modo, observou-se uma ausência, no período da pesquisa, de tarefas para investigação (Ponte, 2014), que contribuíssem para atividades mais complexas e na construção de novas aprendizagens.

Um dos profissionais da escola elencou a dificuldade em operacionalizar práticas letivas que integrassem o ensino, a avaliação e as aprendizagens, em virtude de ter que seguir a sistemática de avaliação da rede de ensino, como se observa no trecho a seguir:

Então eu vejo que a avaliação é diária, o processo avaliativo ele está ali diariamente. Infelizmente, tem essa sistemática de avaliação, que a gente tem que cumprir. O aluno fez a primeira, fez a segunda, fez a terceira avaliação, não conseguiu, vai para a reavaliação, faz a reavaliação. (Entrevistado n. 1/EC3)

Por este ponto de vista, o professor referenciou ao art. 17 da sistemática de avaliação, que preconizava o registro no diário eletrônico, de, no mínimo, três estratégias de avaliação sumativa que foram utilizadas para avaliar os estudantes no decorrer de cada bimestre, no 5.º ano de escolarização, atribuindo-se na somatória de, no máximo, 25 pontos (Amapá, 2015a). Entretanto, o referido documento normativo também ressalta a importância e prevalência da avaliação formativa nas práticas letivas, em que a avaliação ocorre em “um processo pedagógico, entendida como um acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno” (Amapá, 2015a).

Por meio da investigação foi possível identificar que o tipo e o modo dos *feedbacks* ofertados também dificultaram a integração entre o ensino, a avaliação e as aprendizagens, uma vez que foi distribuído de modo oral, individual (Brookhart, 2008), centrado principalmente na resolução das tarefas e não tanto sobre a autorregulação.

Além disso, não existia o compartilhamento dos critérios avaliativos, e nem a promoção de dinâmicas de autoavaliação, que muito contribuiria para a participação dos estudantes no processo de avaliação, em especial nas tarefas em grupo.

Utilizações da avaliação

Por meio da observação das práticas, nas turmas que participaram neste caso, foi possível identificar que a avaliação foi usada principalmente para a verificação das aprendizagens, e para classificar os estudantes. Portanto, numa perspectiva de avaliação como medida (Silva & Gomes, 2018), muito presente na 1ª geração de avaliação (Guba & Lincoln, 2011).

Entretanto, de acordo com o documento institucional, a avaliação pedagógica na escola deveria ter os seguintes objetivos:

- I - Acompanhar e verificar o desempenho e a aprendizagem dos conhecimentos;
- II - Verificar se o estudante transfere conhecimento na resolução de situações novas;

- III - Avaliar se o estudante está se apropriando dos conhecimentos e se estes estão sendo significativos e contínuos;
- IV - Detectar, analisar e retomar a defasagem no aprendizado;
- V - Repensar novas estratégias de trabalho em classe. (EC3.1, p. 23).

Deste modo, não existia uma integração entre a normativa da escola, que apresentava uma abordagem mais atual de avaliação (com ênfase na perspectiva formativa), e as práticas desenvolvidas pelos professores, que se centravam no medir e no classificar, por meio de uma avaliação descontextualizada, tendo como objeto principal os conhecimentos dos estudantes, sem a participação ativa destes nas práticas letivas (Fernandes, 2008a).

Instrumentos de avaliação predominantes

Nesta dimensão, os instrumentos e procedimentos de avaliação pedagógica diferenciam-se em alguns momentos, pois um dos professores fez uso de atividades em grupos, exercícios individuais diversos (no livro didático e no caderno), questões orais, trabalhos escritos e teste com valor de 10 pontos (de Língua Portuguesa e Matemática), com base no modelo das avaliações externas do SAEB. Na outra classe, os exercícios individuais no caderno foram as principais formas de coletar informações das aprendizagens, aos quais também se atribuíam notas.

Por meio das observações das aulas, notou-se que existia a prevalência da avaliação sumativa, principalmente para verificar e reforçar os objetos do conhecimento trabalhados em sala de aula, tendo em conta a natureza mais teórica das aulas. Os objetivos das tarefas e os critérios de avaliação também não eram partilhados com os estudantes.

Essa ênfase sumativa na coleta de informações das aprendizagens dos estudantes dificulta que o professor consiga, a partir da avaliação, “detectar, analisar e retomar a defasagem no aprendizado e repensar novas estratégias de trabalho em classe” (EC3.1, p. 23), objetivo importante para a avaliação, conforme preconizado no documento da instituição.

Deste modo, torna-se muito importante a avaliação formativa, para que assim seja possível essa retomada nos objetos do conhecimento e também na elaboração de novas estratégias para que os estudantes possam ter aprendizagens significativas, isto é, tarefas que aprimorem o ensino (professor), orientem e promovam as aprendizagens (dos estudantes), e a partir destas, seja possível a avaliação (por ambos). Além disso, o acompanhamento e a recolha contínua permitem a análise se os estudantes estão a aprender, durante as práticas, e por meio de uma diversidade de procedimentos avaliativos.

Natureza, frequência e distribuição do *feedback*

Nas aulas observadas, identificou-se a oferta de um *feedback* de modo oral, pelos professores, de maneira individual ou para o grupo de alunos principalmente durante a correção das atividades no quadro, portanto, com foco nas tarefas (Hattie, 2009), de maneira informal, contemplando apenas a dimensão cognitiva. Destaca-se que a dimensão motivacional é importante para envolver o estudante na aprendizagem e promove sua autorregulação (Machado, 2021a).

Durante as práticas existiu a oferta de *feedback* durante a execução das tarefas, ou após a realização destas, que eram realizadas principalmente de maneira individual, em que os estudantes se deslocavam até a mesa dos professores para relatar suas dúvidas e a forma como estavam a resolver, ou após a conclusão das atividades.

Desta maneira, os alunos poderiam muito se beneficiar de um *feedback* que indicasse o percurso que deveriam trilhar para melhorar suas aprendizagens e conseqüentemente obter os objetivos planejados, a partir da clareza nos critérios de avaliação.

Dinâmicas de avaliação

Por meio da investigação, identificou-se que as dinâmicas de avaliação estavam mais relacionadas à execução das tarefas, após a explanação dos objetos conhecimentos das áreas e componentes curriculares. Nas classes deste estudo de caso, durante o período de recolha de dados da pesquisa, não foram promovidas dinâmicas de autoavaliação ou avaliação pelos pares, processos que também contribuem para as aprendizagens dos estudantes, para uma maior interação entre estes, uma participação destes na avaliação.

Destaca-se que a autoavaliação permite que o próprio aluno consiga refletir sobre suas dificuldades e seus progressos durante o processo de aprendizagem, e a partir disso tomar decisões, que podem envolver aspectos afetivos e cognitivos, para melhorar seu desempenho.

Natureza da avaliação formativa

Pode-se dizer que, em ambas as salas de aula, houve uma prevalência da avaliação sumativa. Entretanto, a escola defendia, em documento, uma avaliação predominantemente formativa, articulada ao ensinar e ao aprender.

Deste modo, por meio da avaliação formativa, os professores poderiam acompanhar de maneira sistemática os processos de aprendizagem dos estudantes, e planejar práticas estratégias pedagógicas que considerassem as dificuldades e os avanços destes, no decorrer do período

letivo, e não apenas no término dos bimestres ou ano escolar. Entretanto, conforme referido, houve uma prevalência da avaliação sumativa nas turmas que participaram da investigação, principalmente por meio de tarefas com estes fins.

Natureza da avaliação sumativa

Observou-se que os instrumentos de avaliação predominantes nas salas de aula da pesquisa tinham uma natureza mais sumativa, de maneira pontual, para levantar informações relacionadas ao desempenho dos estudantes nas tarefas – que não contavam com critérios de avaliação claros e partilhados – para, ao final do bimestre, proceder às suas classificações e ao final do ano letivo a certificação destes.

Destaca-se que, em uma das salas de aula, ao final de um bimestre, o professor aplicou um teste individual sumativo com o valor de 10 pontos, com questões de Língua Portuguesa e Matemática. Este teste, que inclusive contou com cartão resposta, objetivou treinar os estudantes para as avaliações externas do SAEB. Não foi possível observar o uso formativo do mesmo, visto que foi corrigido exclusivamente pelo professor e não em sala de aula com os alunos.

Apesar da prevalência sumativa, um dos professores reconhece a importância da avaliação formativa, como se observa no trecho a seguir:

Vale ponto professor?

Vale ponto sim!

Quantos pontos?

Eu dizia vale um ponto. Só deixava bem claro o valor, eu dizia assim “a prova de tal dia, ela vai ter um peso maior, porque vai ter mais questões”. Eu sempre compartilhava com eles o que eles estavam fazendo, que notas eles iriam receber, se não fizessem uma boa prova. Isso é, às vezes eu até achava meio contraditório dizer isso, porque eu gosto de avaliar mesmo é no processo, o que o aluno produz em todas as aulas, se ele fez uma atividade, se errou e foi consertar, eu levo em consideração isso. (Entrevistado n. 1/EC3)

De acordo com esse profissional, era difícil ter práticas de avaliação mais formativas, em virtude das deliberações do sistema de ensino, e da própria organização da escola.

Apesar de se considerar a importância da avaliação sumativa, pode-se dizer que os estudantes se beneficiaram bastante de práticas de avaliação formativa, integradas ao ensino e nas aprendizagens.

Papel do professor

No âmbito da avaliação, o papel dos professores esteve muito centrado na aplicação de instrumentos avaliativos, com o uso mais sumativo destes. Não foi possível observar uma diferenciação nas estratégias de ensino e de avaliação, que seguiam sempre os mesmos padrões. Ainda, observou-se que não foram criados ambientes de participação dos estudantes na avaliação, como dinâmicas de autoavaliação, avaliação por pares, *feedback* mais descritivo e momentos de diálogo em sala de aula.

Papel dos alunos

Em ambas as salas de aula, não foi possível observar uma participação ativa dos estudantes nos processos de ensino e de avaliação, como trabalhos colaborativos, discussões em grupos e outros. A participação deles se restringia, principalmente, à resolução e à correção das atividades no quadro, no caderno e nos livros didáticos, e à explanação das aulas, uma vez que essa participação era considerada pelos professores, inclusive, ao avaliar seus alunos, como se exemplifica abaixo:

Bom, eu utilizo muito a participação do aluno, né, se o aluno é interessado, se ele faz as atividades. Eu acho muito interessante quando o aluno participa da aula, quando eu falo e ele participa, não é só dele perguntar, mas dele colocar a opinião dele. (Entrevistado n. 1/EC3)

Desta forma, alguns elementos poderiam ter promovido mais participação dos estudantes na avaliação, como definição de critérios de avaliação e em dinâmicas de autoavaliação ou avaliação pelos pares, que poderiam potencializar suas aprendizagens e a autorregulação destas.

5.4.1.3 Avaliação Externa

A finalidade do objeto de investigação “Avaliação Externa” foi analisar as interconexões entre as práticas de ensino e de avaliação pedagógica, desenvolvidas pelos professores participantes do estudo, com a avaliação externa. Também pretendeu identificar as percepções dos gestores escolares sobre as relações entre ensino, avaliação interna e avaliação externa, e de que estes profissionais fazem uso dos resultados das avaliações sumativas externas na escola.

A análise do objeto está organizada de acordo com quatro dimensões fundamentais: 1) Conhecimentos sobre as Avaliações Externas do SAEB; 2) Interfaces com as Práticas de Ensino; 3) Articulação com a Avaliação Interna; e 4) Papel do Gestor da Escola.

Conhecimentos sobre as avaliações externas do SAEB

Neste 3.º estudo de caso, foi possível identificar diferenças relativas a essa dimensão de análise entre os participantes da investigação. Deste modo, um dos professores relatou que estava buscando conhecer e estudar sobre as avaliações externas, pois era a primeira vez que trabalhava com turmas de 5.º ano do Ensino Fundamental, portanto, sua primeira experiência com as avaliações externas do SAEB foi no ano da investigação. Por outro lado, o outro professor destacou que conhecia as avaliações externas e considerava que o intuito era avaliar sua prática docente: “Porque eu sei que dar nota da nota da nossa escola e querendo ou não, eles não estão avaliando o aluno, eles estão avaliando o professor, eu acho” (Entrevistado n. 2/EC3), o que acaba sendo uma interpretação enviesada sobre a finalidade das avaliações externas.

De acordo com os dois professores entrevistados, algumas ações poderiam ser realizadas normalmente. Todos os profissionais da escola e alunos deveriam conhecer as avaliações do SAEB, precisando de uma divulgação maior, não somente aos professores e estudantes de 5.º ano, e que teriam melhores resultados, inclusive, se conhecessem as avaliações externas. Ainda elencaram que deveria existir uma maior integração entre professores, coordenação pedagógica e gestão da escola, sobre a temática (avaliações sumativas externas do SAEB):

Quando eu me refiro a me preparar é a buscar conhecimento; conversar com os alunos da importância dessa avaliação, porque teve aluno que fez aqui na escola, que nem sabia porque estava fazendo. Nem o professor passou isso para ele, por falta de conhecimento, falta de diálogo entre a coordenação talvez, o corpo técnico da escola e a direção. (Entrevistado n. 1/EC3)

A respeito das matrizes de referência e os descritores do SAEB, os dois professores relataram que já tinham lido algo a respeito, mas sem se aprofundar, sinalizando novamente a importância de a coordenação pedagógica promover momentos de estudo. Um dos professores relatou que pesquisava os descritores nos materiais que recebia na escola.

O gestor da escola destacou que não conhecia as matrizes de referência e os descritores do SAEB, mas que se sentiu incentivado, a partir da investigação, a pesquisar sobre o assunto, e buscava abordar sobre as avaliações sumativas externas na escola, uma vez que eram tantas

atribuições a desenvolver, que muitas vezes acabava por não priorizar alguns assuntos importantes, como este, no cotidiano escolar.

Entende-se que o gestor da escola assume inúmeras atribuições, que abarcam diferentes áreas, que perpassam pelo pedagógico, administrativo, financeiro e outras (Boschetti, Mota, & Abreu, 2016), entretanto é muito importante que este profissional se aproprie das informações disponibilizadas a partir das avaliações sumativas externas, que podem contribuir para análise sobre o ensino e aprendizado desenvolvido pela escola, bem como os fatores que podem influenciar nesses aspectos.

Destaca-se que os três profissionais relataram não conhecer as escalas de proficiência do SAEB. Conhecer as escalas e os níveis de desempenho dos estudantes, a partir do boletim, permite que os profissionais procedam a uma análise sobre em quais níveis a média da escola se concentra, e, por exemplo, se existe um percentual de estudantes abaixo ou acima dessa média, o que pode evidenciar que a escola não está conseguindo atender todos os alunos.

Interfaces com as práticas de ensino

Em relação à essa dimensão de análise, também foi possível identificar diferentes percepções entre os profissionais que participaram da investigação deste caso. Para um dos professores, não existiu a influência do SAEB (matrizes de referência, descritores, escalas de proficiência, modelos das avaliações e outros) no currículo trabalhado em sala de aula, por ser sua primeira experiência com turmas de 5.º ano e por desconhecer as especificidades do sistema de avaliação.

Sob outro enfoque, o outro professor relatou que chegou a aplicar um simulado de Língua Portuguesa e Matemática no decorrer de suas práticas letivas, e que pretendia realizar outros, elaborados no mesmo modelo das avaliações sumativas externas, com o intuito de preparar os alunos para o SAEB, como refere:

Nós, inclusive, fizemos um simulado. Estava previsto fazermos dois simulados, mas não deu tempo. E na verdade, não é que não deu tempo. A verdade é que eu não tive dinheiro para tirar xerox porque era um caderno com cinco folhas, cinco folhas, entendeu? O primeiro simulado nós fizemos com 20 atividades de português e 20 de matemática. (Entrevistado n. 2/EC3).

Destaca-se que esses simulados valiam 10 pontos, como referido anteriormente (na dimensão avaliação sumativa, no objeto práticas de avaliação). De acordo com a gestão da escola, a partir do trabalho deste professor, pretendia estimular a realização de atividades em

sala de aula com base nesse modelo, no ano seguinte.

Ressalta-se que é importante a gestão escolar estimular práticas que considerem todas as áreas de conhecimento, para que os estudantes tenham uma formação bem ampla (Neto, Junqueira, & Oliveira, 2016), e não se reduza o currículo escolar aos componentes curriculares avaliados pelos testes externos, como reforça Fernandes (2019a).

Em síntese, pode-se dizer que um dos professores levava em consideração as matrizes de referência e descritores durante suas práticas de ensino, e realizavam atividades em sala de aula com base no modelo de questões das avaliações do SAEB (questões de múltipla escolha), e a gestão da escola pretendia incentivar ações dessa natureza.

Articulação com a avaliação interna

A investigação apontou que um dos profissionais realizava testes em sala de aula, no modelo SAEB (com questões de múltipla escolha e com preenchimento de cartão resposta), para preparar os estudantes para as avaliações sumativas externas, e também como um instrumento de avaliação sumativa interna, pois atribuía 10 pontos para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, a partir da correção do teste, uma utilização classificatória a partir dos resultados (Fernandes, 2019b).

O outro profissional relatou que não realizava atividades avaliativas com base nas matrizes de referência e os descritores avaliados pelo SAEB, contudo levantou a necessidade de a escola preparar os estudantes para essas avaliações, como a realização de “um simulado, utilizando os próprios, elaborar uma prova única para os 5.º anos, já como se fosse o SAEB” (entrevistado n. 1/EC3), apontando que a escola deveria preparar os estudantes para as avaliações sumativas externas.

Destaca-se que, na instituição, não existia um projeto específico de preparação dos estudantes para as avaliações externas. Entretanto, a gestão destacou a importância de organizar a escola para a próxima edição do SAEB, por exemplo, por intermédio de: 1) planejamento e elaboração de instrumentos avaliativos de maneira colaborativa entre os professores; 2) aplicação de simulado no mesmo dia, para todas as turmas de 5.º anos, elaborado de acordo com as matrizes de referência e no mesmo formato das avaliações externas do SAEB.

Papel do gestor da escola

A investigação evidenciou que a gestão da escola não fez uso dos resultados da SAEB para organizar e mobilizar as práticas de ensino e de avaliação pedagógica na escola. Portanto,

não existiam efeitos das avaliações sumativas externas na gestão da escola, neste estudo de caso.

O gestor destacou que, infelizmente, não conseguiu organizar momentos de formação e discussão coletiva entre os profissionais da escola sobre os resultados do SAEB, mas que pretendia realizar tais processos no ano seguinte. Destaca-se a importância de momentos de formação para os profissionais da escola, por se entender “a escola como espaço de formação e informação [...]” (EC3.1, p. 9), conforme referido no próprio documento institucional.

Essa discussão é importante, visto que os resultados das avaliações externas contribuem para o diagnóstico da realidade escolar, para permitir que os profissionais da instituição analisem os pontos fortes e frágeis evidenciados pelos resultados, para que, a partir daí, possam elaborar estratégias e ações para melhorar a qualidade do ensino ofertado, e não para a política de responsabilização de profissionais e estudantes, pelos resultados nas avaliações externas.

Além disto, a articulação entre avaliação externa e avaliações internas (das aprendizagens e da instituição) se faz necessária, pois as avaliações externas não acompanham individualmente os estudantes. Cabe ao gestor da escola conhecer a importância das avaliações externas e de seus resultados, bem como os objetivos destas para a escola.

CAPÍTULO 6
CONCLUSÕES E
CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO 6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo pretende apresentar o caminho transcorrido na investigação, que resulta nesta tese de doutoramento, por meio de uma análise transversal das Sínteses Globais dos Estudos de Caso, as principais conclusões e considerações finais do estudo, que teve como questão norteadora, o seguinte enfoque: Como são desenvolvidas as práticas de ensino e de avaliação por professores de 5.º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas do Estado do Amapá, e quais as relações destas com a avaliação externa?

Para buscar respostas para essa questão, foram elaborados três objetivos para a investigação: 1) Descrever e interpretar as práticas de ensino e de avaliação desenvolvidas pelos professores do estudo; 2) Analisar as relações entre as práticas de ensino e de avaliação pedagógica, com a avaliação externa; 3) Identificar as percepções dos gestores escolares sobre os efeitos entre ensino, avaliação pedagógica e avaliação externa, bem como o uso dos resultados das avaliações externas pela gestão escolar.

Deste modo, a análise a seguir apresenta possíveis respostas para cada objetivo da investigação, tendo em consideração as Sínteses Globais de cada estudo de caso.

6.1 Das percepções e práticas de ensino (Objetivo 1)

Por meio do primeiro objeto de investigação, intitulado de PRÁTICAS DE ENSINO pretendeu-se conhecer e compreender as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores das escolas que fizeram parte deste estudo de caso coletivo (Stake, 2012). Para tanto, buscou-se entender como se dava a organização e desenvolvimento do ensino (dimensão 1); quais eram os recursos, materiais e tarefas utilizados (dimensão 2); como ocorriam as dinâmicas de sala de aula (dimensão 3); e qual o papel desenvolvido pelos professores (dimensão 4) e pelos alunos (dimensão 5), em sala de aula.

Por meio da investigação foi possível conhecer as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores participantes dos estudos de caso, e a partir dos dados destacamos algumas considerações em relação a esse objeto de investigação.

A investigação permitiu concluir que as três escolas que constituíram o estudo de caso coletivo tinham como orientação normativa, que a **organização e o desenvolvimento** das práticas letivas deveriam partir de uma perspectiva construtivista, com a participação ativa dos estudantes, distanciando-se de um paradigma da transmissão, centrado no professor, para um paradigma da comunicação, por meio de ensino interativo (Fernandes, 2011).

Entretanto, apenas no 1.º estudo de caso se observou uma maior articulação entre a orientação normativa e as práticas desenvolvidas pelos professores, uma vez que estas eram, de uma forma geral, interativas, contando com a participação dos estudantes. Por outro lado, nos 2.º e 3.º estudos de caso, é possível dizer que os professores tiveram uma abordagem de ensino predominantemente expositivo, seguindo burocraticamente o currículo escolar, com estratégias que raramente permitiam uma participação dos estudantes nas discussões, estando mais limitadas à correção das tarefas no quadro de escrever.

Essas práticas nos permitem refletir sobre a necessidade de a escola superar a transmissão de saberes científicos e técnicos, isto é, de não seguir o currículo de forma estrita, e ser um espaço de constituição de conhecimentos e análises críticas (Libâneo, 2010), visto que o currículo é algo em construção, para que o aluno consiga demonstrar o que aprendeu, e não necessariamente um rol de conteúdos para reprodução.

Em todas as classes que fizeram parte dos três estudos de caso, identificou-se a ênfase nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática durante o ensino. No 1.º estudo de caso, a interdisciplinaridade se fez presente em momentos dos projetos educativos desenvolvidos pela instituição, o que não foi possível observar no 2.º e 3.º estudos de caso, nos quais existiam poucas conexões entre os objetos do conhecimento, apesar de os documentos das três escolas reforçarem a importância da integração entre as áreas curriculares, a partir da qual é possível abordar um tema a partir de diferentes perspectivas, resultando em práticas de ensino e aprendizagens mais eficientes.

A pesquisa apontou distintas diferenças e proximidades relacionadas aos **recursos, materiais, tarefas e dinâmicas de sala de aula**. Todos os professores, dos três estudos de caso, fizeram uso do quadro de escrever para iniciar novos objetos do conhecimento, fazer revisões e para copiar algumas tarefas.

Em dois documentos pertencentes ao 1.º estudo de caso, foi reforçada a importância de diversos recursos e tarefas para apoiar o ensino. Nesta escola, os estudantes realizaram muitas atividades de natureza teórica e individual, e algumas situações em pares ou pequenos grupos (principalmente em projetos), testes individuais, uso do livro didático, produção textual, tarefas para casa, apresentação de slides e de vídeos, o uso de jogos no laboratório de informática, etc.

No 2.º estudo de caso, os professores apoiaram o ensino por intermédio do uso do quadro, cartazes, livros de literatura, textos impressos e vídeos relacionados aos temas abordados nos objetos de conhecimento, com tarefas que centraram-se principalmente em

leitura e interpretação de textos e questões matemáticas, exercícios no caderno e em folhas de papel, perguntas orais, pesquisas e trabalhos em pequenos grupos.

No 3.º estudo de caso, os recursos eram limitados ao uso do quadro de escrever e uso frequente do livro didático, salvo em momentos pontuais, em que um dos professores também fez uso do atlas geográfico e de um vídeo educativo. Nesta escola, as tarefas incidiram principalmente nos trabalhos escritos no caderno, exercícios de revisão e exercícios para casa (no livro didático ou impressos), realizados de maneira individual. Em ambas as salas de aulas, as atividades em grupo foram realizadas raramente, apesar das orientações institucionais incentivarem o trabalho colaborativo. De modo igual, os professores usavam com frequência o livro didático.

É possível dizer que nos três estudos de caso houve uma ênfase na prática de linguagem (leitura/escrita e oralidade) durante as dinâmicas de sala de aula, pois a leitura era muito incentivada, tanto nas tarefas da escola, quanto para casa e outros espaços educativos, como a sala de leitura.

Por meio da investigação, nas dimensões do papel **dos professores e papel dos estudantes**, foi possível identificar que esses atores assumiram diferentes papéis nas escolas. No 1.º estudo de caso, as práticas docentes estavam eventualmente em transição entre o paradigma da transmissão e o paradigma da comunicação (Fernandes, 2011), pois buscavam garantir momentos de participação dos estudantes durante as aulas, distribuíam *feedback* com frequência, bem como a realização de estratégias pedagógicas diversas, por meio dos projetos desenvolvidos na escola. Neste estudo de caso, os estudantes se envolviam nas atividades e tarefas propostas em sala de aula e outros ambientes pedagógicos da instituição, com uma participação equilibrada, e a interação entre professores e alunos de maneira constante.

Nos 2.º e 3.º estudos de caso, a pesquisa apontou para práticas de ensino bastante centradas nos professores, com pouca participação dos estudantes. Além disso, o *feedback* era muito limitado às respostas das tarefas nos cadernos. Em síntese, o papel dos professores esteve focado em uma função burocrática de direcionar o currículo a ser seguido pelo aluno (Fernandes, 2011). Em relação aos estudantes, constatou-se que a participação destes se limitou às correções das atividades no quadro, assumindo o papel de espectadores da aula, realizando atividades repetitivas (exercícios individuais, de natureza teórica) e seguindo padrões. A participação/envolvimento entre estudantes ocorria de forma esporádica.

Em síntese, a maioria das práticas letivas poderiam envolver mais os estudantes, considerando que todos podem aprender (Fernandes, 2008a), a partir de uma perspectiva de

interação constante entre professores, alunos e seus pares. Logo, os estudantes poderiam participar mais ativamente das aulas, sentindo-se protagonistas em seu processo de aprendizagens, além de contribuir também com os demais alunos, por meio de um aprendizado compartilhado e colaborativo. Para tanto, os professores se distanciam de um modelo tradicional de ensino, com foco apenas no desenvolvimento do currículo, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática.

É muito importante considerar que na escola atual o aluno seja estimulado a assumir o protagonismo na construção de conhecimentos, isto é, a ser capaz de gerir suas aprendizagens, participando ativamente das dinâmicas de sala de aula, o que leva à sua autonomia e responsabilidade (Machado, 2021c) e ao pensamento crítico. Nessa perspectiva o professor assume o papel de mediador (Gadotti, 2000), de orientador (Demo, 2015b) e orquestra situações de aprendizagem (Perrenoud, 2000).

Desta forma, pode-se dizer também que outras tarefas poderiam ter sido propostas nas salas de aula que fizeram parte do estudo, o que certamente contribuiria para promover mais aprendizagens, de maneira significativa, por exemplo, por meio de metodologias diversificadas, para favorecer o engajamento e protagonismo dos estudantes, como a aprendizagem baseada em problemas e em projetos, sala de aula invertida, gamificação (por meio do uso de técnicas e dinâmicas de jogos no contexto escolar), estudo de caso e outras. Esses tipos de tarefas poderiam enriquecer ainda mais as aulas e contribuir para entender melhor a maneira como os estudantes estavam aprendendo, bem como suas dificuldades e apoiar o ensino e a avaliação pedagógica.

Fernandes (2011, 2021) destaca a importância das tarefas para o desenvolvimento do currículo, para a integração entre ensino, aprendizagem e avaliação, tendo em conta que a partir destas, o professor promove o ensino, os alunos aprendem e ambos podem avaliar o trabalho desenvolvido em sala de aula. Hoffmann (2017) defende também a articulação entre diferentes tipos de tarefas, que acompanhem o aprendizado do estudante, que está sempre em evolução.

Por conseguinte, para que as práticas de ensino sejam eficazes, é importante refletirmos sobre o desenvolvimento profissional docente, o que perpassa, por exemplo, pela formação continuada em serviço, tendo em conta que a docência é um processo em constante aperfeiçoamento, a partir da qual é possível uma formação crítica aos estudantes (Alves & Machado, 2011). A formação continuada, constituída por diversos momentos de aprendizagem, deve promover um aprimoramento das práticas pedagógicas, para que sejam de excelência e

que consigam atender aos diferentes estudantes em sala de aula, melhorando as práticas de ensino e avaliação e, sobretudo, de aprendizagem destes.

Outra consideração transcorre pelo planejamento, que é imprescindível para organizar os processos de ensino e avaliação, o tempo pedagógico, elaborar tarefas (com diversas finalidades), selecionar materiais pedagógicos e dinâmicas de sala de aula, estabelecer como será o papel do professor e alunos, para que assim se consiga alcançar os objetivos educacionais, para que as práticas letivas sejam eficazes e consigam promover novas aprendizagens.

6.2 Das percepções e práticas de avaliação pedagógica (Objetivo 1)

Os dados recolhidos permitem identificar diferentes abordagens no objeto PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO. Para tanto, buscou-se investigar sobre como se dava a integração/articulação entre os processos de ensino, avaliação e aprendizagem (dimensão 1); quais foram as utilizações da avaliação (dimensão 2); quais eram os instrumentos de avaliação predominantes (dimensão 3); qual era a natureza, frequência e distribuição de *Feedback* em cada caso (dimensão 4); as dinâmicas de avaliação (dimensão 5) utilizadas pelos professores; a natureza da avaliação formativa (dimensão 6); a natureza da avaliação sumativa (dimensão 7); e o papel do professor (dimensão 8) e dos alunos na avaliação (dimensão 9).

No 1.º estudo de caso, foi possível notar – nos documentos da escola, nas observações das práticas e nas entrevistas – que existia uma organização institucional para promover a **integração entre o ensino, a avaliação e a aprendizagem**. Os professores defenderam, em entrevista, a importância de a avaliação estar articulada com o ensino e a aprendizagem. Deste modo, existia o esforço para efetivar essa integração, por meio das dinâmicas de ensino e das tarefas em sala de aula, que tinham diferentes finalidades.

Além disso, destaca-se também o papel desenvolvido pelos professores, que estavam buscando romper com o paradigma da transmissão, ao promover a participação ativa dos estudantes durante as práticas letivas, por meio dos projetos da instituição. Desta forma, em diversos momentos a avaliação integrava o processo de ensino e aprendizagem.

Apesar dessas questões muito relevantes, identificou-se também que essa integração poderia ser enriquecida com outros elementos, como os diferentes tipos e modos de *feedback*, uma diversidade maior de tarefas (para investigação, por exemplo), de dinâmicas de autoavaliação, de avaliação pelos pares, e o uso de rubricas durante as práticas, para que, por conseguinte, os estudantes pudessem conhecer melhor os critérios avaliativos, sobre o que se esperava que os mesmos alcançassem no aprendizado.

Por outro lado, os dados recolhidos apontam dificuldades na integração entre o ensino, a avaliação e a aprendizagem durante as práticas letivas dos professores do 2.º e do 3.º estudo de caso, que centraram-se no paradigma de transmissão, por meio da reprodução curricular. Desta forma, não foi possível identificar, no contexto da investigação, a partilha dos critérios avaliativos pelos professores, a promoção de dinâmicas de autoavaliação e de avaliação pelos pares, bem como a oferta de um *feedback* de qualidade. Também não existia a diversificação de tarefas de ensinar, aprender e avaliar, pois estas limitavam-se aos testes e exercícios padronizados sobre o que os estudantes tinham aprendido a respeito dos conteúdos trabalhados pelos professores, em seguida à explanação de conteúdo por estes.

Deste modo, a avaliação era realizada após o ensino, e com foco nos objetos do conhecimento dos componentes curriculares, principalmente por meio de testes e exercícios padronizados, características apontadas à geração da medida em avaliação (Fernandes, 2008). Observou-se uma ausência, no período da pesquisa, do uso de tarefas para investigação (Ponte, 2014), para promover novas aprendizagens mediante atividades mais complexas.

Ponte (2014) aponta a importância da diversificação de tarefas. Nesse entendimento, Fernandes também destaca que a partir das tarefas, os professores podem ensinar melhor, os alunos podem ter aprendizados mais ricos e ambos avaliam. Notou-se que as tarefas de investigação poderiam ser exploradas nas classes participantes do estudo, o que contribuiria para novos aprendizados.

Em relação à próxima dimensão, nas salas de aula dos estudos de caso, a **utilização da avaliação** ocorreu de diferentes maneiras, seja de maneira diagnóstica, formativa ou sumativa.

No 1.º estudo de caso, os professores faziam uso formativo da avaliação, por meio de tarefas diversas, alguns momentos de autoavaliação, avaliação por pares e distribuição de *feedback*, estratégias que ajudavam a apoiar e promover as aprendizagens dos estudantes. A importância da avaliação formativa foi ressaltada por um dos professores, em entrevista, ao referir que esta contribui para apoiar os estudantes, identificando suas dificuldades e promovendo estratégias para superá-las.

Outra finalidade usada para a avaliação foi a diagnóstica, para identificar as dificuldades dos estudantes, principalmente no início dos períodos letivos. Destaca-se que a avaliação diagnóstica deve ocorrer sempre que houver necessidade, ao iniciar um novo objeto do conhecimento, inclusive, para se observar onde os alunos se encontram em dado momento.

A avaliação sumativa esteve presente neste 1.º estudo de caso, como balanço das aprendizagens, no decorrer e final dos bimestres letivos, a respeito do que os estudantes conseguiam ou não fazer, com base nos componentes curriculares e projetos mensais da escola.

Por outro lado, a escola que constitui o 2.º estudo de caso seguia, na íntegra, o documento orientador da rede de ensino, no que tange à avaliação pedagógica, evidenciando que, por meio do documento, eram oferecidas “25 ótimas condições de promoção”, ao referir os 25 pontos bimestrais que os professores deveriam atribuir aos estudantes, no 5.º ano do ensino fundamental, isto é, o uso sumativo da avaliação.

Um dos professores do 2.º estudo destacou a importância da avaliação diagnóstica, no início de períodos letivos, por meio de um levantamento inicial, para verificar as aprendizagens e as dificuldades dos estudantes e direcionar o ensino. Ainda neste estudo de caso, os professores também relataram a importância de se efetivar práticas de avaliação formativa, para verificar, no processo, o que os estudantes estão a aprender, para retomar os objetos do conhecimento e do currículo, apoiar o planejamento, e principalmente, para promover novas aprendizagens.

Entretanto, apesar de reconhecerem a importância da avaliação formativa, os dados da investigação evidenciaram que os professores apresentaram dificuldades no desenvolvimento de práticas de avaliação formativa, uma vez que a avaliação foi muito utilizada para mensurar as aprendizagens após o ensino, e classificar os estudantes, portanto, com prevalência da avaliação sumativa. Destaca-se que a avaliação sumativa foi ressaltada por um dos professores, ao afirmar que essa era a principal função da avaliação.

A avaliação sumativa também esteve em bastante evidência no 3.º estudo de caso, pois era usada principalmente para verificar as aprendizagens e com fins de classificação, a partir de uma perspectiva de avaliação como medida (Silva & Gomes, 2018), visto que as práticas desenvolvidas pelos professores centravam-se no medir e no classificar, por meio de uma avaliação descontextualizada, tendo como objeto principal os conhecimentos dos estudantes, sem a participação ativa destes durante as práticas letivas, apesar de os documentos da escola relevarem a importância da avaliação pedagógica mais formativa.

Na dimensão **instrumentos de avaliação**, constatou-se que nos 3 estudos de caso os professores fizeram uso de diversas estratégias de coleta de informações, no que versa às aprendizagens dos estudantes. É importante ressaltar que a coleta de dados das aprendizagens dos estudantes é um processo muito importante, que deve contar com procedimentos informais

e formais, articulada aos objetivos da aprendizagem, e critérios de avaliação bem definidos, que apoiem a decisão docente (Cid & Fialho, 2011).

Desta forma, no 1.º estudo de caso, a recolha de informações/uso de instrumentos servia de suporte para a avaliação, apesar de existirem diferenças entre as turmas da escola, visto que na sala de aula n. 1 existia uma prevalência de atividades/trabalhos em grupo ou individuais (confeção de cartazes, exposições de trabalhos, pesquisas, debates, trabalhos para casa) e teste no valor de 10 pontos. Por outro lado, na sala de aula n. 2, além das tarefas individuais/grupos, constatou-se a ênfase em produções textuais e tarefas para casa diariamente. O documento institucional evidenciou que a avaliação deveria ocorrer principalmente durante o ensino.

A escola fazia uso de três procedimentos de avaliação com finalidades sumativas: 1) aspectos formativos com valor de cinco pontos (observação, autoavaliação, participação, relatório descritivo, etc.); 2) atividades cotidianas e complementares com valor de 10 (dez) pontos (tarefas em sala de aula, dos projetos da escola, etc.); e o 3) prova individual que valia 10 (dez) pontos, totalizando 25 (vinte e cinco) por bimestre, em cada componente curricular.

Destaca-se que, neste estudo de caso, nas tarefas de Língua Portuguesa e Matemática, identificou-se uma relação entre a avaliação das atividades cotidianas e complementares e os tópicos das matrizes de referência do SAEB, no documento da instituição, evidenciando a influência das avaliações externas nas práticas avaliativa de ambos os professores. Todos os instrumentos ou procedimentos serviram para apoiar a avaliação formativa e sumativa, de acordo com o documento institucional.

Em relação ao 2.º estudo de caso, existiu a predominância de exercícios individuais, trabalhos escritos e tarefas em grupo, a respeito dos componentes curriculares, como estratégias de recolha de informações, nas duas turmas que participaram do estudo. Apesar dos instrumentos não serem considerados sumativos ou formativos, pois isso depende da forma que os professores fazem uso dos mesmos e de seus resultados (Cid & Fialho, 2011), a investigação evidenciou o uso mais frequente dos instrumentos com finalidades sumativas nas práticas dos docentes, com atribuição de notas às tarefas desenvolvidas pelos estudantes, o que foi reforçado por um dos professores, ao enfatizar que a escola utilizava 3 instrumentos avaliativos em cada componente curricular, com peso de 08 (oito), 08 (oito) e 09 (nove) pontos.

Esse tipo de prática acaba por limitar a recolha de informações e condiciona os estudantes a estudar para as provas, por exemplo, para ganhar nota, e não necessariamente para aprender e desenvolver habilidades importantes nos anos iniciais de escolarização.

Além disso, os dados recolhidos apontam que, na distribuição de pontos bimestrais, existia uma ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, onde os outros objetos de conhecimento não apresentavam a mesma importância em sala de aula, e as práticas não eram interdisciplinares, o que pode reduzir o currículo escolar aos componentes curriculares avaliados nas avaliações externas, e também condicionar as práticas pedagógicas dos professores (Fernandes, 2019a). Destaca-se que todas as áreas de conhecimento são importantes na formação integral do estudante (Neto, Junqueira, & Oliveira, 2016).

No 3.º estudo de caso, os instrumentos e procedimentos de avaliação diferenciam-se em alguns momentos. Em uma das turmas, os exercícios individuais no caderno foram os principais instrumentos avaliativos, aos quais atribuíam-se valores, inclusive. Por outro lado, na outra classe, constatou-se o uso de atividades em grupos, exercícios individuais diversos (no livro didático e no caderno), questões orais, trabalhos escritos e teste com valor de 10 (dez) pontos (de Língua Portuguesa e Matemática), com base no modelo das avaliações externas do SAEB, portanto, a influência das avaliações externas nas práticas de avaliação desse professor.

Neste estudo de caso também se verificou a prevalência da avaliação sumativa, principalmente ao reforçar os objetos do conhecimento trabalhados, e avaliar a aprendizagem destes, tendo em conta a natureza mais teórica das aulas. Os objetivos das tarefas e os critérios de avaliação também não eram partilhados com os estudantes.

De modo geral, essa dimensão de análise é muito importante, pois a recolha de dados deve ser realizada por meio de diversos procedimentos ou instrumentos, para que os professores obtenham uma variedade de informações, para interpretar e apoiar as aprendizagens dos estudantes, e também realizar o balanço sumativo, sempre que houver necessidade. Nos três estudos de caso, aos estudantes com baixo rendimento escolar, as escolas deveriam garantir a oferta de estudos de recuperação, durante o período letivo, conforme preconiza a legislação brasileira (Brasil, 1996a).

Em relação à dimensão **natureza, frequência e distribuição do *feedback***, a investigação apontou proximidades entre os estudos de caso.

No 1.º estudo de caso, durante as aulas, o *feedback* era ofertado de maneira regular pelos professores, centrado principalmente nas tarefas (sobre as questões, acertos e erros das atividades desenvolvidas pelos alunos), de modo oral e individual – salvo raros momentos em grupos. Em uma das turmas também era distribuído *feedback* escrito, também, a respeito das produções textuais dos estudantes. Por meio de documento, a escola estimulava o uso do *feedback* pelos professores, devendo garantir momentos para efetivá-los.

O 2.º e o 3.º estudos de caso apresentaram semelhanças, uma vez que houve a oferta de *feedbacks* muito parecidos quanto ao modo, frequência e tipo. Desta forma, os professores disponibilizavam *feedback* de modo oral, de maneira informal, centrado na resolução das tarefas pelos estudantes, de maneira individual e em alguns momentos para a turma, nos momentos de correção das atividades no quadro de escrever, com foco nas tarefas (Hattie, 2009), de maneira informal, contemplando apenas a dimensão cognitiva, sem a oferta de *feedback* com foco na autorregulação das aprendizagens pelos estudantes, por exemplo, o que os beneficiaria consideravelmente.

Destaca-se que os professores do 2.º estudo de caso consideraram que o *feedback* era importante para o aluno ser informado sobre seu progresso, evidenciando uma dimensão mais cognitiva (Brookhart, 2008).

Na **dimensão dinâmicas de avaliação**, o 1.º estudo de caso difere bastante dos demais, visto que se constatou a promoção da autoavaliação e avaliação pelos pares, mesmo que estas tenham sido de maneira mais pontual. O documento institucional evidenciava a importância da autoavaliação dos estudantes, o que é muito importante, tendo em conta que os professores seguiam as normativas da escola.

Desta forma, em uma das turmas, a avaliação pelos pares ocorreu, ao fim de uma atividade em grupo, com critérios avaliativos combinados entre professor e alunos. Na outra turma, ocorreu uma atividade de correção em duplas, a partir da orientação docente, em que um aluno corrigia o caderno do outro.

No 2.º e 3.º estudos de caso, as dinâmicas de avaliação dos dois professores centraram-se nas tarefas realizadas pelos estudantes, visto que não foi possível observar a partilha de critérios avaliativos com os estudantes, nem a promoção da autoavaliação e de avaliação pelos pares, apesar de o 2.º estudo de caso fazer uso da sistemática de avaliação da rede, que referenciava a importância da autoavaliação de todos os envolvidos no processo educativo (Amapá, 2015a).

Na dimensão **natureza da avaliação formativa**, pode-se dizer que existiram diferenças expressivas entre os estudos de caso. No 1.º estudo de caso, existiu um esforço dos professores em desenvolver práticas de avaliação formativa nas salas de aula, tendo em conta as diversas tarefas promovidas por estes, e o estímulo da participação dos estudantes, o que era reforçado pelo documento da instituição e salientado nas entrevistas dos participantes. Entretanto, foi observado que alguns elementos poderiam reforçar mais as práticas formativas, como a partilha de critérios, elemento muito importante.

Os professores do 2.º estudo de caso seguiam na íntegra a sistemática de avaliação da rede, que, em um dos artigos, destaca a importância da avaliação formativa. Contudo, notou-se dificuldades para os professores efetivarem práticas de avaliação formativa em sala de aula, observando-se a prevalência da avaliação sumativa, pois a recolha de informações a respeito das aprendizagens dos estudantes não ocorria com frequência e era muito limitada a instrumentos usados de maneira somativa. Desta forma, a avaliação formativa era desenvolvida como as correções das atividades no quadro, o que permitia uma pequena interação entre professores e alunos, tendo em conta que os estudantes não tinham um papel participativo na avaliação e nas tarefas e não existia a partilha dos critérios de avaliação.

No 3.º estudo de caso, a avaliação também ocorreu de maneira predominantemente sumativa, apesar de a escola defender, por meio de documento, que as práticas deveriam pautar-se na avaliação formativa, articulada ao ensinar e ao aprender.

Na dimensão **natureza da avaliação sumativa**, no 1.º estudo de caso, a avaliação sumativa era realizada de maneira formal, de frequência bimestral, a partir de critérios gerais, relativos aos procedimentos e critérios de avaliação definidos no documento da escola. Essas informações eram usadas de maneira classificatória dos alunos, visto que cada bimestre variava em uma escala de até 25 (vinte e cinco) pontos.

Destaca-se que a prova era um dos instrumentos formais da escola. Além disso, eram elaborados registros da avaliação sumativa, por meio de relatórios descritivos, para serem entregues aos pais e/ou responsáveis, no término dos bimestres.

Neste estudo de caso, os participantes da investigação relataram que os instrumentos de avaliação consideravam também a preparação dos estudantes para as avaliações externas do SAEB. Apesar dessa ênfase sumativa, a instituição também se preocupava com a garantia de estudos paralelos, para os estudantes com dificuldades no aprendizado, processo que também contava com o balanço sumativo.

No 2.º estudo de caso, a avaliação sumativa também esteve presente, por meio das tarefas de avaliação, de acordo com os objetos de conhecimento trabalhados em sala de aula. Em alguns momentos, um dos professores realizava revisões ao final de cada aula, visando preparar os alunos para testes no dia seguinte.

Um dos entrevistados afirmou que a avaliação sumativa deveria ser para provar se o aluno aprendeu. O outro profissional destacou que esse tipo de avaliação era muito importante para identificar se o estudante estava conseguindo alcançar o aprendizado dos objetos de conhecimento definidos para o ano de escolarização.

No 3.º estudo de caso, os instrumentos de avaliação predominantes nas salas de aula tinham uma natureza sumativa, seja para coletar informações sobre o aprendizado dos estudantes durante as tarefas, seja para balanço bimestral. Ainda neste estudo de caso, um dos professores realizou um teste individual com o valor de 10 (dez) pontos, com os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, e preenchimento de cartão resposta, que de acordo com o profissional, tinha por objetivo treinar os estudantes para as avaliações externas do SAEB.

Na próxima dimensão, o **papel do professor**, pode-se dizer que os professores desenvolveram diferentes papéis nos estudos de caso. No 1.º estudo de caso, os professores buscavam incentivar a participação dos alunos na avaliação, por meio de diálogo sobre as tarefas. Também existiu a oferta de *feedback*, o desenvolvimento de dinâmicas de autoavaliação e da avaliação por pares. Observou-se também a utilização de diversas estratégias para recolher informações sobre as aprendizagens dos estudantes – testes individuais, trabalhos em grupos, tarefas individuais e em grupos e outros, e que os professores envolviam os estudantes e comunicavam os pais e/ou responsáveis a respeito dos procedimentos e resultados das avaliações.

Por outro lado, nos 2.º e 3.º estudos de caso, os professores tiveram dificuldades em fazer uso da avaliação para apoiar e melhorar as aprendizagens dos estudantes, uma vez que suas práticas se centravam principalmente na aplicação e correção de exercícios, após o ensino, sobre os objetos do conhecimento trabalhados, com o uso mais sumativo destes.

Em relação ao **papel dos alunos**, pode-se dizer que, na investigação, os alunos assumiram diferentes papéis durante as práticas letivas.

No 1.º estudo de caso, observou-se a interação constante entre os alunos e com os professores, durante as atividades em sala de aula. No período da investigação, um dos professores desenvolveu uma tarefa que contou com o compartilhamento de critérios de avaliação com os estudantes, através de um trabalho em grupo, contudo, nas demais ações e com a outra turma, essa partilha não ocorreu.

Em relação ao 2.º estudo de caso, constatou-se que a participação dos estudantes esteve mais relacionada com a correção das atividades no quadro, com pouco diálogo entre professores e alunos, sendo que estes demonstraram ser bem colaborativos nas tarefas em grupo.

No 3.º estudo de caso, não existia a participação ativa dos estudantes durante as práticas letivas, como discussões em grupos, trabalhos colaborativos e outros, com participação restrita à resolução e à correção das atividades no quadro, no caderno e nos livros didáticos.

Considerando os três estudos de caso, os resultados da investigação revelam que a avaliação formativa poderia ter sido mais desenvolvida, tendo em consideração a importância dessa avaliação, que acompanha, apoia, orienta, regula, promove e melhora as aprendizagens dos estudantes. Igualmente contribui para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor, auxiliando-o “a diferenciar o ensino e a fazer alterações de modo a caminhar no sentido de uma pedagogia diferenciada” (Pacheco, 1994). Deste modo, visa melhorar tanto a aprendizagem quanto o ensino e a avaliação, na qual deve existir uma partilha da responsabilidade entre professor e alunos. De igual modo, as dinâmicas de autoavaliação, avaliação pelos pares, a oferta de um *feedback* de qualidade, as rubricas de avaliação, tarefas diversificadas, procedimentos variados para acompanhamento das aprendizagens são processos muito importantes para que a avaliação formativa prevaleça nas práticas letivas.

De modo igual, a avaliação sumativa é muito importante tendo em conta que é um balanço das aprendizagens dos estudantes, realizado de maneira pontual, uma síntese do processo trabalhado com os estudantes. A articulação entre a avaliação formativa e sumativa também é necessária, tendo em conta que, apesar de propósitos diferentes, as duas são muito importantes nas práticas letivas.

6.3 Análise dos efeitos existentes entre as práticas de ensino e de avaliação pedagógica, com a avaliação externa (Objetivo 2)

A investigação permitiu identificar as percepções e práticas dos professores sobre as avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Este objetivo perpassa pelo objeto 3 (avaliação externa), que pretendeu investigar os conhecimentos sobre as Avaliações Externas do SAEB (dimensão 1); as interfaces das avaliações externas com as práticas de ensino (dimensão 2) e a articulação das avaliações sumativas externas com a avaliação pedagógica (dimensão 3).

Sobre as dimensões **conhecimentos sobre as Avaliações Externas do SAEB** e a **interfaces com as práticas de ensino** (e.g., utilização de Matrizes de Referências, Descritores e Escalas de Proficiência), a investigação apontou que a maioria dos professores entrevistados conhecem as avaliações do SAEB, incluindo-se a Prova Brasil, sendo que esta avaliação pode ter influência na organização do trabalho pedagógico, nas práticas de sala de aula e no contexto escolar.

No 1.º estudo de caso, os professores relataram que conheciam o formato das avaliações, as Matrizes de Referência e seus descritores, bem como as escalas de proficiência do SAEB.

Em entrevista, afirmaram que realizavam estudos das Matrizes de Referência, organizavam atividades de acordo com os descritores, elaboravam tarefas de ensino e de avaliação no mesmo modelo das avaliações externas, já que suas aulas de Língua Portuguesa e Matemática eram organizadas com o intuito de preparar os estudantes para um bom desempenho nos testes externos. Em planejamento conjunto com a coordenação pedagógica e com a direção da escola, estes professores também realizavam a análise dos resultados do SAEB e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da escola. Por isso, as avaliações externas eram instrumento de parâmetro para o ensino naquele local.

Identificou-se também que existia uma sinergia entre o currículo da escola e as Matrizes de Referência do SAEB. Portanto, é possível concluir que as práticas letivas eram fortemente influenciadas pelas avaliações sumativas externas do referido sistema de avaliação.

No 2.º estudo de caso, um dos professores disse que não conhecia as Matrizes de Referência e o outro docente afirmou conhecê-las, apesar de dizer que elas não tinham influência em sua prática pedagógica, por considerá-las de nível complexo. Identificou-se que, neste estudo de caso, estas matrizes não influenciaram as práticas de ensino e de avaliação pedagógica dos professores participantes da pesquisa, que seguiam a proposta curricular da rede de ensino. Portanto, de acordo com estes profissionais, em sala de aula não eram propostas tarefas de ensino elaboradas de acordo com o modelo de avaliações do SAEB e não existiam projetos específicos de preparação de alunos para os testes externos. Em relação aos resultados do SAEB, os professores destacaram que não tinham acesso a esses resultados, e que, portanto, não produziam efeitos em suas práticas pedagógicas.

Em relação ao 3.º estudo de caso, encontram-se diferentes abordagens sobre essas duas dimensões de análise, uma vez que um dos professores discorreu que conhecia algo sobre o SAEB e planejava estratégias pedagógicas considerando os descritores das Matrizes de Referência nas práticas de ensino. Partindo de outra perspectiva, o outro professor relatou que não existia influência das avaliações externas em sua prática de ensino, por ser a primeira vez que atuou com turmas de 5.º ano de escolarização básica, mas que buscaria estudar sobre o referido sistema de avaliação.

A partir das percepções dos professores que participaram da investigação, é importante ressaltar que as Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação não podem ser confundidas com o currículo escolar ou com a matriz de ensino – que são mais abrangentes e contemplam todos os componentes curriculares e direcionam o que deve ser trabalhado em sala de aula, no decorrer do ano letivo. Desta forma, as Matrizes de Referência avaliam apenas uma parte do

todo trabalho na escola, evidenciando, portanto, as aprendizagens que precisam ser garantidas aos estudantes ao decorrer da escolarização básica, e, portanto, o currículo escolar não pode ser condicionado pelas avaliações externas. Por ser um teste de múltipla escolha, as avaliações do SAEB não avaliam todas as habilidades esperadas para essa etapa de ensino, como a competência escritora, por exemplo.

Em relação à dimensão **articulação com a avaliação pedagógica** (e.g., procedimentos avaliativos com base no modelo das avaliações externas) pode-se dizer que, no 1.º estudo de caso, além das práticas de ensino, as avaliações pedagógicas também eram influenciadas pelas avaliações sumativas externas, considerando a afirmativa dos professores sobre a elaboração de tarefas de avaliação, principalmente nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, com base no modelo das avaliações do SAEB. Do mesmo modo, a investigação também evidenciou que as avaliações externas anteriores serviam de modelo para as tarefas de ensino e de avaliação pedagógica, como o treino de estudantes por intermédio de simulados.

Ainda neste 1.º estudo de caso, os resultados do SAEB e do IDEB também tiveram impacto nas práticas letivas, pois estes resultados eram analisados e debatidos entre os professores, coordenação pedagógica e gestão escolar, para servir de base para a elaboração de estratégias pedagógicas para melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas e, portanto, atingir as metas do IDEB definidas para a escola, importante indicador que contribui para monitorar a trajetória e o aprendizado dos estudantes, por meio do qual as redes e escolas têm acesso aos resultados destes (Neto, Junqueira, & Oliveira, 2016, p. 16).

Por outro lado, a pesquisa destacou que, no 2.º estudo de caso, um dos dois professores relatou que as práticas letivas não deveriam estar voltadas para preparar os estudantes para os testes externos, pois estes avaliam o contexto educacional de maneira geral. O outro professor, em entrevista, fez críticas ao SAEB, pois, no ponto de vista deste profissional, a Prova Brasil (ainda existente naquele período) não estava de acordo com os níveis de aprendizado do 5.º ano, sendo muito complexa. Neste estudo de caso, os dois professores destacaram que não conheciam as escalas de proficiência do SAEB.

No 3.º estudo de caso, um dos professores relatou que aplicava testes de Língua Portuguesa e Matemática, que eram elaborados a partir do modelo do SAEB, para a preparação os alunos para os testes externos, e que também usava esse tipo de estratégia como um instrumento avaliativo valendo 10 (dez) pontos para o bimestre em curso, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

É importante ressaltar que o foco deve ser sempre o aprendizado e não a preparação para as avaliações externas, o que tem sido um ponto de atenção do Ministério da Educação, inclusive, como se observa no documento a seguir:

A preocupação com os resultados nas avaliações em larga escala tem feito com que muitas escolas direcionam seus esforços não no sentido de usar as avaliações para melhor ensinar, mas, ao invés disso, para ensinar a responder de forma correta os itens das provas. Com essa atitude, o centro do processo educativo passa a ser a prova, e não a aprendizagem. (Brasil, 2015b, p. 46)

Este trecho é bem interessante, pois evidencia que a escola deve considerar a aprendizagem dos estudantes, bem como o ensino e outros dados da instituição, uma vez que inúmeras variáveis podem interferir nesse processo (Soares & Andrade, 2006) e que o sucesso escolar depende de diversos fatores (Favinha, Silvestre, & Magro-C, 2011).

6.4 Das percepções dos gestores escolares sobre a relação entre ensino, avaliação pedagógica e avaliação externa, bem como o uso dos resultados das avaliações externas pela gestão escolar (Objetivo 3)

Este objetivo perpassa pelo objeto 3 (avaliação externa), no que versa sobre o papel do gestor da escola (dimensão 4). Por meio da investigação identificou-se percepções diferentes sobre a relação entre o ensino, a avaliação pedagógica e a avaliação externa, assim como o uso dos resultados destas avaliações, pelos gestores das escolas participantes do estudo.

No 1.º estudo de caso, foi possível identificar uma forte influência das avaliações externas e de seus resultados, bem como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola, nas ações do gestor escolar. Deste modo, a gestão da escola afirmou que conhecia as características e finalidades das avaliações do SAEB e da forma como o IDEB é calculado, garantindo, portanto, momentos de estudo e planejamento, em que a direção, coordenação pedagógica e professores debatiam sobre tais aspectos e buscavam elaborar estratégias para que a escola se mantivesse com excelentes resultados, e estes continuassem melhorando, inclusive com orientação normativa em um dos documentos da instituição.

Os professores que participaram desse 1.º estudo de caso também afirmaram, em entrevista, que a gestão da escola estimulava a que eles considerassem os resultados das avaliações sumativas externas do SAEB no planejamento e durante suas práticas letivas (ensino e avaliação pedagógica).

Pode-se dizer que a gestão contribuía na preparação da escola para as avaliações

externas do SAEB, por intermédio de formação continuada sobre o SAEB e IDEB e análise dos resultados da escola. Além disso, também existia uma organização escolar para o dia da aplicação do SAEB na escola.

Por outro lado, tendo em conta a análise minuciosa dos dados coletados, pode-se dizer que não houve o uso dos resultados do SAEB e do IDEB, por parte dos gestores, na organização e mobilização das práticas de ensino e de avaliação pedagógica nos 2.º e 3.º estudos de caso, em virtude de um dos gestores (2.º estudo de caso) ter assumido essa função próximo da data da realização do SAEB e o outro gestor (3.º estudo de caso) ter afirmado que não conhecia profundamente a temática.

Este objetivo nos possibilitou algumas reflexões sobre o papel do gestor na articulação entre ensino, avaliação pedagógica e as avaliações sumativas externas e o uso dos resultados destas nas escolas. Os resultados das avaliações externas são muito importantes para as escolas, pois demonstram a qualidade do ensino ofertado e possibilitam caminhos para intervenções pedagógicas, e nesse contexto o gestor é um profissional imprescindível para o sucesso dos estudantes (Pereda & Lucchesi, 2015), a quem compete a organização do trabalho e liderança na escola (Lück, 2009, p. 17).

De acordo com Soares e Teixeira (2006), o gestor é muito importante para mobilizar os professores para o desenvolvimento de ensino e de aprendizagem com mais eficácia, o que influencia diretamente no processo de escolarização dos alunos. Deste modo, os resultados das avaliações externas e de indicadores educacionais devem apoiar a elaboração de planos de ações para a escola, a busca por parcerias para promover a formação continuada dos profissionais da educação, a realização de ciclo de estudos, planejamento estratégico, com o gestor da escola à frente de tudo isso.

A equipe gestora e todos os profissionais da escola precisam conhecer os resultados das avaliações externas e os indicadores que surgem a partir destes. Entretanto, é importante ressaltar que o olhar da escola não deve ser apenas dirigido para esses dados externos, mas sobretudo para os internos (fatores, indicadores, etc.), para apoiar o planejamento e plano de ação da escola. Ressalta-se ainda, a importância do estudo, da análise e interpretação dos resultados alcançados no SAEB pelos profissionais da educação, a partir de uma perspectiva crítica, em que não se reforce uma cultura avaliativa para o *ranking* e de responsabilização dos professores, e sim a análise dos diversos fatores que contribuem para os resultados apresentados. É imprescindível colocar os dados em contexto – de aprendizagem, social, familiar, educacional e outros – para entender os resultados e para verificar o que pode ser feito.

Todas essas informações precisam estar acessíveis e serem amplamente divulgadas entre os envolvidos e interessados, para conhecimento e compreensão dos resultados por todos.

Desta forma, por meio dos resultados do SAEB e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), assim como dos demais indicadores educacionais, os gestores educacionais e escolares podem ter elementos para analisar como está a educação, e principalmente para a tomada de decisões que apoiem políticas públicas para a oferta de uma educação de qualidade e com equidade, como políticas de inclusão, formação continuada em serviço, diminuição das taxas de reprovação e evasão, condições de trabalho do ambiente escolar adequadas (acesso, condições físicas, mobiliário e material didático) – que podem sim influenciar nos resultados dos estudantes, devido à oferta de possibilidades de aprendizagem.

As avaliações sumativas externas devem acompanhar o sistema educativo, a partir de informações diversas das redes de ensino para definir, orientar ou reformular as políticas legitimadas pelo Estado brasileiro, que visam melhorias na educação. Deve, portanto, verificar se os objetivos, programas e ações inerentes ao acesso, à qualidade e à equidade no âmbito educacional, estão sendo desenvolvidos, visando o desenvolvimento da educação no país.

Apesar da importância das avaliações externas, como mencionado acima, elas não abarcam todo o contexto escolar, tendo em conta que elas são realizadas a cada dois anos. Para que a escola tenha outros parâmetros de análise, é muito importante a avaliação institucional – que pode considerar os resultados das avaliações do SAEB – e a avaliação pedagógica.

Os resultados das avaliações sumativas externas podem contribuir com a autoavaliação institucional que “é normalmente assumida como um processo que permite a melhoria da escola, um exercício coletivo, baseado no confronto e no diálogo de perspectivas” (Chainho & Saragoça, 2015, p. 13) dos vários atores, para que junto à comunidade possam traçar ações de melhoria para a instituição, tendo em conta que o sucesso escolar dos alunos está atrelado também à participação da família, alunos, professores e gestores nas atividades e decisões da escola. Neste seguimento, entende-se que “o modo como a escola funciona, suas práticas de organização e gestão faz diferença em relação aos resultados escolares” (Libâneo, 2008, p. 10), que podem ser internos ou externos.

Destaca-se que os resultados das avaliações externas são por escolas, para o grupo de estudantes e não individualmente por aluno, assim como a avaliação institucional que apresenta outros objetivos. Por isso, a importância da avaliação pedagógica, que realizada no contexto da sala de aula, acompanha e promove as aprendizagens no cotidiano das práticas letivas, colaborando para que os professores consigam adequar suas práticas a partir das necessidades

dos estudantes, contando desta forma com intervenções imediatas e não após um ciclo, como nas avaliações sumativas externas

Neste contexto, Machado e Alavarse (2014) defendem que a importância de

conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias, no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos e todas. (p.75)

Com base nas palavras destes autores, os resultados das avaliações externas podem ser confrontados com os resultados das avaliações internas, tendo em conta que as avaliações em larga escala avaliam habilidades consideradas essenciais em cada etapa de escolarização. Deste modo, espera-se que os estudantes dominem esses conhecimentos, mas sempre tendo em consideração que as avaliações externas avaliam apenas uma parte do todo trabalhado em sala de aula e seus resultados devem ser usados para acompanhar e promover políticas eficazes que garantam uma educação de qualidade a todos os estudantes.

6.5 Considerações finais

É possível afirmar que a investigação apresentou muitas limitações desde seu início, em especial o cansaço relacionado ao tempo transcorrido em cada uma das etapas da elaboração desta tese de doutoramento, que certamente prolongou-se bem mais do que deveria, processo marcado por inúmeras adversidades, das mais diversas naturezas. Nos primeiros anos de curso foi preciso enfrentar o desafio de ver minha mãe enferma por 2 anos e 7 meses, e posteriormente vivenciar o doloroso luto por sua partida. Logo em seguida, a pandemia trouxe muitas inseguranças, mudando abruptamente a rotina, em todas as ordens, pessoal e profissional, nos mais diversos contextos – local, nacional e internacional. Apesar do hiato, tudo no seu tempo!

Na finalização desse processo, foi muito desafiador buscar palavras e fundamentos para descrever e analisar as percepções e as práticas entre tantos objetos (ensino, avaliação pedagógica e avaliação externa e suas respectivas dimensões) e em estudos de caso distintos. Mesmo com tantos entraves, é possível afirmar que o percurso foi muito rico e me promoveu muitas aprendizagens. Em meio aos desafios, a alegria de ver emergir uma categoria de análise dá/na própria investigação – a avaliação externa.

Antes de apontar possibilidades de futuras investigações e contribuições, é preciso reconhecer o quanto o doutoramento contribui com o desenvolvimento e amadurecimento –

pessoal e profissional – do pesquisador. Que os futuros pesquisadores possam aprimorar seu lado acadêmico e profissional ao se dedicarem a um estudo de uma temática tão importante no âmbito educativo – as avaliações externas.

Desta maneira, é possível sugerir estudos posteriores, como por exemplo, sobre as políticas públicas educacionais voltadas às Unidades Federativas, que surgem a partir dos resultados do SAEB, em um contexto tão diversificado, devido à grandiosidade do Brasil, estas que se estendem para as escolas (estrutura, materiais didáticos, recursos financeiros, etc.), aos profissionais da educação (formação, valorização, etc.), e no âmbito da sala de aula, para além da classe regular, como a educação para a diversidade, seja no/do campo, educação quilombola, educação indígena, educação étnico-racial, educação especial, educação de jovens e adultos. Desta forma, quais os contributos das avaliações externas do SAEB para a política educacional do país?

A partir deste ponto, é possível investigar também de que maneira estas políticas públicas estão garantindo a equidade e a qualidade nos sistemas educativos do país, tendo em conta que o instrumento de avaliação sumativa externa é padronizado, com mínimas adequações para o público da Educação Especial. Atualmente, a escola deve promover uma educação de qualidade e com equidade, para todos, tendo em conta que, quando o SAEB surgiu, o conceito de qualidade estava voltado à universalização da educação. Atualmente o conceito mudou quando a equidade passou a estar nos objetivos do referido sistema de avaliação. Desta maneira, é preciso analisar se todos os estudantes estão a aprender, se estão tendo o mesmo acesso às mesmas oportunidades educativas.

É possível investigar também os efeitos das avaliações nacionais, articuladas aos sistemas de avaliação municipais e estaduais – que se fortaleceram na última década – nas práticas letivas no ciclo de alfabetização, por exemplo, pesquisando empiricamente se tais práticas não estão sendo condicionadas à preparação das crianças aos exames externos, e se a alfabetização dessas não tem sido empobrecido em virtude disto.

No âmbito da sala de aula, é importante aprofundar estudos sobre a relação entre as avaliações sumativas externas dos sistemas próprios de avaliação com a avaliação pedagógica interna, de que maneira os resultados das avaliações externas desses sistemas são usadas pelos professores em sala de aula, tendo em conta que a maioria dos relatórios com os resultados apresentam dados por níveis de leitura (não leitor, leitores iniciantes, leitores fluentes, etc.), por Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática.

Levando em consideração esses aspectos, a investigação em avaliação externa e em larga escala é uma área muito importante, devido à considerável relevância para o âmbito educacional. Por isso, deve ser tema de inúmeros estudos em âmbito acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2005). *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação: Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez.
- Afonso, A. J. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes estandarizados e rankings escolares. In M. P. Alves & J-M. Ketele (Orgs.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 83-102). Porto: Porto Editora.
- Afonso, A. J. (2012). Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 471-484. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M. P. Alves & J-M. Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 59-70). Porto: Porto Editora.
- Amado, J., & Freire, I. (2013). Estudo de caso na Investigação em Educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 121-144). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2013). A Técnica de Análise de Conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-352). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amaral, D, P. (2016). Gestão Democrática: questões sobre a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, I(01), 77-94. https://www.researchgate.net/publication/322826631_GESTAO_DEMOCRATICA_qu_isto_sobre_a_gestao_escolar_em_escolas_publicas_no_Brasil_e_em_Portugal
- Andrade, E. C. (2008). School Accountability no Brasil: experiências e dificuldades. *Revista de Economia Política*, 28(3), 443-453. <https://www.scielo.br/j/rep/a/k4Nwk9qCxRmSppJbN6g8Jsc/?lang=pt&format=pdf>
- Barbosa, J. M. S., & Coelho, F. A. C. (2019). A autonomia da escola na perspectiva da gestão democrática: entre o preposto e o existente no interior de uma escola pública de Belo Horizonte/MG. *Regae: Revista De Gestão E Avaliação Educacional*, 1(1), 01-15. <https://doi.org/10.5902/2318133833782>

- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 40(3), 95-133. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_4
- Bonamino, A. (2016). A evolução do Saeb: desafios para o futuro. *Em Aberto*, 29(26), 113-126. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3155/2890>
- Bonamino, A. M. C. de. (2013). Avaliação Educacional no Brasil 25 anos depois: Onde estamos?. In A. Bauer, & B. A. Gatti (Orgs.), *Ciclo de Debates - Vinte e cinco anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil - Implicações nas Redes de Ensino, no Currículo e na Formação de Professores* (vol.2, pp 43-60). Florianópolis: Insulpar.
- Bonamino, A., & Sousa, S. Z. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa* 38(2), 373-388. <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>
- Borrvalho, A., Fialho, I., & Cid, M. (2015). A Triangulação Sustentada de Dados como Condição Fundamental para a Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona da Educação* 29(29), 53-69. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5094>
- Boschetti, V. R., Mota, A. B., & Abreu, D. L. F. de. (2016). Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. *Revista De Gestão E Avaliação Educacional*, 5(10), 103–111. <https://doi.org/10.5902/2318133822257>
- Brasil. (1993). *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: Ministério da Educação. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>
- Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>
- Brasil. (2008). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, Brasil: Inep. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>
- Brasil. (2011a). *Livreto A Prova Brasil*. Brasília: Inep.
- Brasil. (2013b). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

- Brasil. (2019d). *Cartilha SAEB 2019*. Brasília: Inep. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examens_da_educacao_basica/cartilha_saeb_2019.pdf
- Brasil. (2020c). Escalas de Proficiência do SAEB. Brasília: Inep.
- Brasil. (2021). *Cartilha SAEB 2021*. Brasília: Inep.
- Brasil. (2021d). *Saeb 2019: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019: nota técnica*. Brasília: Inep. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf
- Brasil. (2022). *Resultados do SAEB 2021*. Brasília: Inep.
- Chainho, C. M. P. G. G., & Saragoça, J. M. L. (2015). Avaliação Externa de Escolas, Auto-avaliação e Mecanismos de regulação. *Revista Sol Nascente*, 8, 48-63. <https://novaresearch.unl.pt/en/publications/avali%C3%A7%C3%A3o-externa-de-escolas-auto-avalia%C3%A7%C3%A3o-e-mecanismos-de-regula>
- Cid, M. & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs). *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp. 109-124). Évora: Universidade de Évora.
- Cid, M.; Fialho, I. (2013). Avaliar para aprender na escola: um caminho em aberto. In: I. Fialho & J. Verdasca (Orgs.). *TurmaMais e sucesso escolar: trajetórias para uma nova cultura de escola* (pp. 79-89). Évora: Universidade de Évora.
- Creswell, J. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Dalben, A., & Almeida, L. C. (2015). Por uma avaliação de escala multidimensional. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(61), 12-28. <https://doi.org/10.18222/ae266103140>
- Demo, P. (2015a). *Avaliação Qualitativa*. São Paulo: Autores Associados.
- Demo, P. (2015b). A pedagogia do “coletivo” e suas panaceias notáveis. In P. Demo, Y. L. Traille & J. Hoffmann (Orgs). *Grandes Pensadores em Educação. O Desafio da Aprendizagem, da Formação Moral e da Avaliação* (pp. 35-66). Porto Alegre: Mediação.
- EC1.1. (s.d.). Documento n. 1. Macapá: Escola do 1º Estudo de Caso.
- EC1.2. (s.d.). Documento n. 2. Macapá: Escola do 1º Estudo de Caso.

- EC1.3. (s.d.). Documento n. 3. Macapá: Escola do 1º Estudo de Caso.
- EC2.1. (s.d.). Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola do 2.º Estudo de Caso. Macapá: Escola do 2º Estudo de Caso.
- EC3.1. (s.d.). Projeto Político Pedagógico da Escola do 3.º estudo de caso. Macapá: Escola do 3º Estudo de Caso.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. Wittrockk (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-161). New York: MacMillan.
<https://edwp.educ.msu.edu/research/wp-content/uploads/sites/10/2020/11/op081.pdf>
- Favinha, M., Silvestre, M. J., & Magro-C, T. (2011). Monitorizar Resultados para Avaliar segundo a lógica de Ciclo: Tecnologia de Suporte Avaliativo do Projecto TurmaMais. Em I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs.), *TurmaMais e Sucesso Escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 125-134). Évora: Universidade de Évora.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* (18) 64-66.
- Fernandes, D. (2006). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (40-3), 289-348.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_13
- Fernandes, D. (2008a). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2008b). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 19(41), 347-372.
<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J-M. Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2019). Acerca das avaliações externas e da melhoria da qualidade da educação: Dilemas, paradoxos e políticas. In Instituto de Avaliação Educativa (Ed.), *1.ª Conferência IAVE - Avaliar para aprender: Contributos para uma cultura de avaliação* (p.123-130). Lisboa: IAVE. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/38436>
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M.I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, &

L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.139-164). Curitiba: CRV. doi: 10.24824/978854443463.5

Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.139-164). Curitiba: CRV. DOI: 10.24824/978854443463.5

Fernandes, D. (2020). Avaliação Pedagógica, Currículo e Pedagogia: Contributos para uma discussão necessária. *Revista de Estudos Curriculares*, 11(02), 72-84. <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=107>

Fernandes, D. (2021). *Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Fernandes, D. (2021b). *Diversificação dos processos de recolha de informação (fundamentos). Folha de de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Fernandes, D. (2021d). *Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Ferreira, A. C. (2010). *Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, C. A. (2015). A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 153-169. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015011892>

Flick, U. (2007). *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa* (2.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valente, M. O., Gama, A. P., & Fiúza, E. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa De Educação*, 28(1), 171–199. <https://doi.org/10.21814/rpe.7056>

- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gadotti. (2013). Qualidade na educação: uma nova abordagem. *Congresso da Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem*. Florianópolis: Prefeitura Municipal. http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2019). Intervenção em autorregulação da aprendizagem com alunos do Ensino Superior: análise da produção científica. *Estudos interdisciplinares em Psicologia*, 10(3), 3-25. <https://dx.doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n3p03>
- Gatti, B. A. (2013). Possibilidades e Fundamentos de Avaliações em Larga Escala: Primórdios e Perspectivas Contemporâneas. In A. Bauer; B. A. Gatti, & M. R. Tavares (Orgs.) *Ciclo de Debates - Vinte e cinco anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil - Origem e Pressupostos* (Vol. 1, pp. 47-69). Florianópolis: Insulpar.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2011). *Avaliação de quarta geração*. Campinas: Unicamp.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, as regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hoffmann, J. (2017). *Avaliar para promover: As setas do Caminho*. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, J. (2018). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da Pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação.
- IBGE. (2023). Censo Demográfico 2022. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consultado em 11 de janeiro de 2024. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama>
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2008). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: MF Livros.
- Libâneo, J. C. (2010). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências e profissão docente*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. (1991). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar - Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)* [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2011). Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In M. P. Alves & J-M. Ketele (Orgs.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 71-82). Porto: Porto Editora.

- Lucena, I. C., Borralho, A. M., & Dias, J. L. (2018). Práticas Letivas de Sala de Aula de Matemática nos Anos Iniciais. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29 (70), 254-274. <https://doi.org/10.18222/eaev0ix.5107>
- Lück, H. (2006). *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Lück, H. (2009). *Dimensão da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo.
- Luckesi, C. (1995). *Avaliação da Aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Ludke, M. & André, M. E. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Luna, S. V. de. (1988). O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cadernos De Pesquisa*, (66), 70–74. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1207>
- MacDonald, B. (1982). Uma classificação política dos estudos avaliativos. In M. A. Goldberg & C. P. Souza (Orgs.), *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios* (pp. 16-17). São Paulo: EPU.
- Machado, C. (2020). Políticas estaduais de avaliação externa: tendências e implicações. *Quaestio - Revista De Estudos Em Educação*, 22(1), 205–223. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2020v22n1p205-223>
- Machado, C., & Alavarse, O. M. (2014). Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE*, 30(1). <https://doi.org/10.21573/vol30n12014.50013>
- Machado, E. A. (2021a). *Feedback. Folha de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Machado, E. A. (2021b). *Autoavaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Machado, E. A. (2021c). *Participação dos alunos nos processos de avaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Machado, L. M. (2008). Quem embala a escola? Considerações sobre a administração da unidade escolar. In L. M. Machado & G. Z. Maia, *Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio*. Marília: M3T.
- Marangoni, R. A. (2017). *Gestores escolares: representações e práticas*. Curitiba: CRV.
- Marinho, P., Leite, C., & Fernandes, P. (2013). A avaliação da aprendizagem: um ciclo de “Testinite”. *Estudos Avaliação Educacional*, 24(55) 304-334. <https://doi.org/10.18222/eae245520132728>
- Mec. (2006). *Aprova Brasil, o direito de aprender. Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela prova Brasil*. Brasília: Ministério da Educação.
- Mec. (2018). *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base*. Brasília: Ministério da Educação.
- Mec/Inep. (2008). *Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes de ensino*. Brasília: Inep.
- Minhoto, M. A. P. (2013). Notas sobre a Avaliação da Qualidade de Sistemas Educacionais. In A. Bauer; B. A. Gatti, & M. R. Tavares (Orgs.) *Ciclo de Debates - Vinte e cinco anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil - Origem e Pressupostos* (vol.1, pp. 137-148). Florianópolis: Insulpar.
- Neto, J. L., Junqueira, R., & Oliveira, A. (2016). Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. *Em Aberto*, 29(96), 21-37. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3149/2884>
- Nóvoa. (2002). Os novos pensadores da educação. *Revista Nova Escola*, 154, p.23
- Oliveira, I. C., & Vasques-Menezes, I. (2018). Revisão de Literatura: O Conceito de Gestão Escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 876-900. <https://doi.org/10.1590/198053145341>
- Pacheco, J. A. (1994). *Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Parente, J. M. (2017). Gestão Escolar no Contexto Gerencialista: O Papel do Diretor Escolar. *Roteiro*, 42(2), 259-280. <https://doi.org/10.18593/r.v42i2.12535>
- Paro, V. H. (2017). *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez.
- Perboni, F. (2016). *Avaliações externas e em larga escala nas redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros* [Tese de doutoramento]. Universidade Estadual Paulista.

- Pereda, P., & Lucchesi, A. (2015). Pereda, P., Lucchesi, A. (2015). Relatório de Avaliação Econômica: O Processo de Seleção de Diretores nas Escolas Públicas Brasileiras. São Paulo: Fundação Itaú.
- Perrenoud, P. (1999). *Uma abordagem pragmática da avaliação formativa. Avaliação, da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *10 competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2007). *Avaliação, da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2008). A Formação dos professores no século XXI. In P. Perrenoud, M. G Thuerler; L. Macedo, N. J. Machado & C. D. Allessandrini (Orgs.), *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e os desafios da Avaliação* (pp.11-34). Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, J. (2019). Avaliação Formativa: uma prática para a aprendizagem. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.) *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal* (pp. 19-45). Curitiba: CRV Editores.
- Ponte, J. P. (2014). Tarefas de ensino e na aprendizagem da matemática. In J. P. Ponte (Org.), *Práticas profissionais dos professores de matemática* (pp. 13-30). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Quinquiolo, N. C., & Quinquiolo, J. M. (2019). Gestão Escolar: a influência do modelo democrático na formação do aluno. *Regae: Revista De Gestão e Avaliação Educacional*, 1(1), 1–8. <https://doi.org/10.5902/2318133835556>
- Ramburger, J. S., & Marquezam, L. I. (2017). Gestão Democrática: Um Processo em Construção. *Revista De Gestão e Avaliação Educacional*, 6(11), 101-108. <https://doi.org/10.5902/2318133824559>
- Riscal, J. R. (2016). Mapeamento quantitativo dos impactos da gestão democrática no desempenho das escolas públicas no Ideb 2013-2016 [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de São Carlos.
- Romão, J. E. (2016). *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Rosa, C. T. W., Ribeiro, C. de A. G., & Rosa, A. B. da. (2019). Sei como sou? Análise dos processos metacognitivos utilizados pelos estudantes em situações de atividades

- escolares. *Momentos - Diálogos em Educação*, 28(3), 245-264. <https://doi.org/10.14295/momento.v28i3.8213>
- Rosa, M., & Arnoldi, M. (2017). *E-Book: A Entrevista na Pesquisa Qualitativa - Mecanismos para validação dos resultados*. São Paulo: Autêntica.
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24 (92), 637-669. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>
- Sawiki, S. S., & Pagliarin, L. L. (2018). Gestão Escolar e Avaliação em Larga Escala: Realidades, Possibilidades e Desafios. *Revista De Gestão E Avaliação Educacional*, 7(16), 25-39. <https://doi.org/10.5902/2318133832461>
- Silva, A. L., & Gomes, A. M. (2018). Avaliação Educacional: Concepções e embates teóricos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(71), 350-384. <https://doi.org/10.18222/eae.v29i71.5048>
- Silvestre, M. J.; Fialho, I. & Saragoça, J. (2014). Da palavra à construção de conhecimento. Meta-avaliação de um Guião de Entrevista semi-estruturada. In A. P. Costa, L. P. Reis, F. N. Souza & R. Luengo (Eds). *Libro de Actas de “3º Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa”, Vol. 3: Artículos de Ciencias Sociales* (pp.321-330). Badajoz: Ludomedia. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/11277/1/Actas%20-%20CIAIQ2014%20CienciasSociais%20%28Silvestre%2c%20Fialho%2c%20Sarago%2c%20a7a%2c%20321-330%29.pdf>
- Simão, A. M. da V., & Frison, L. M. B. (1). Autorregulação da Aprendizagem: Abordagens Teóricas e Desafios para as Práticas em Contextos Educativos. *Cadernos De Educação*, (45), 02-20. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3814>
- Simão, A. M., & Frison, L. M. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*.
- Soares, J. F., & Andrade, R. J. (2006). Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: avaliação políticas públicas em educação*, 14(50), 107-126. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100008>
- Soares, T. M.; Teixeira, L. H. G. (2006). Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, 17(34), 155-186. <https://doi.org/10.18222/eae173420062121>

- Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas do ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Sousa, H. D. (2012). Exames nacionais: instrumentos de regulação de boas práticas de ensino e de aprendizagem? In J. Karpicke, H. D. Sousa, & L. D. Almeida, *Avaliação dos alunos* (pp. 41-69). Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Stake, R. (2011). *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Stake, R. (2012). *A arte de investigação com estudos de caso* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- UÉVORA & UFPA (2014-2016). Projeto Avaliação e Ensino na Educação Básica em Portugal e no Brasil: Relações com as Aprendizagens (AERA). Évora: Portugal
- Unicef. (1990). Conferência Mundial de Educação para Todos. Jomtiem, Tailândia.
- Unicef/Mec. (2008). *Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*. Brasília: Ministério da Educação.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 102-128). Porto: Afrontamento.
- Vianna, H. M. (1995). Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*, (12), 7-24. <https://doi.org/10.18222/ea01219952297>
- Vianna, H. M. (2000). *Avaliação Educacional: teoria, planejamento e modelos*. São Paulo: IBRASA.
- Vianna, I. O. A. (1986). *Planejamento participativo na escola*. São Paulo: EPU.
- Vieira, A. E., & Bussolotti, J. M. (2019). Gestão Escolar: um estudo de caso sobre Escolas Técnicas. *Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 20(1), 45-70. <https://doi.org/10.33836/interacao.v20i1.167>
- Yazan, B. (2016). Três abordagens de método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. *Meta:Avaliação*, 8(22), 149-182. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v8i22.1038>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Amapá. (2015a). *Resolução n. 046, de 19 de junho de 2015*. Amapá: Conselho Estadual de Educação. Disponível em <https://cee.portal.ap.gov.br/atos/arquivo/resolucoes>
- Amapá. (2015b). *Lei n. 1.907, de 24 de junho de 2015*. Amapá: Assembleia Legislativa. Disponível em http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=58743
- Amapá. (2019a). *Referencial Curricular Amapaense - Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Amapá: Secretaria de Estado da Educação. Disponível em <https://nte.seed.ap.gov.br/rca/>
- Amapá. (2019b). *Lei n. 2.448, de 02 de dezembro de 2019*. Amapá: Assembleia Legislativa. Disponível em http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=99282
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1990). *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- Brasil. (1994). *Portaria Ministerial n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (1996a). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (1996b). *Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996*. Brasília: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm
- Brasil. (1997b). *Parecer CNE/CEB n. 12, aprovado em 8 de outubro de 1997*. Brasília: Conselho Nacional da Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf
- Brasil. (1999). *Portaria Ministerial n. 839, de 26 de maio de 1999*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2000). *Parecer CNE/CEB n. 22, de 8 de agosto de 2000*. Brasília: Conselho Nacional da Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_00.pdf

- Brasil. (2000b). *Parecer CNE/CEB n. 28, de 12 de setembro de 2000*. Brasília: Conselho Nacional da Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb28_00.pdf
- Brasil. (2001). *Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Brasília: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm
- Brasil. (2001b). *Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Brasília: Conselho Nacional da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- Brasil. (2004). *Parecer CNE/CEB n. 28, de 05 de outubro de 2004*. Brasília: Conselho Nacional da Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb028_04.pdf
- Brasil. (2005). *Portaria n. 931, de 21 de março de 2005*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf
- Brasil. (2005b). *Portaria n. 69, de 04 de maio de 2005*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria69_Anresc.pdf
- Brasil. (2006a). *Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Brasília: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111274.htm
- Brasil. (2006b). *Projeto de Lei n. 7.420*. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=332457>
- Brasil. (2006c). *Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006*. Brasília: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm
- Brasil. (2007a). *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Brasília: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

- Brasil. (2007b). *Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007*. Brasília: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm
- Brasil. (2007c). *Portaria Normativa n. 27, de 21 de junho de 2007*. Brasília: Presidência da República. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8271-pornor27-2007-pdeescola-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2007d). *Portaria Normativa n. 10, de 24 de abril de 2007*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_a_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf
- Brasil. (2007e). *Portaria n. 47, de 03 de maio de 2007*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Port47_3M_AI07.pdf
- Brasil. (2007f). *Parecer CNE/CEB n. 20/2007, aprovado em 8 de agosto de 2007*. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb0_07.pdf?query=reclassificacao
- Brasil. (2010a). *Parecer CNE/CEB n. 08, de 05 de maio de 2010*. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN82010.pdf?query=Brasil
- Brasil. (2010b). *Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010*. Brasília: Presidência da República. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf
- Brasil. (2010c). *Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010*. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf
- Brasil. (2012). *Portaria n. 67, de 04 de julho de 2012*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf

Brasil. (2013). *Portaria n. 482, de 07 de junho de 2013*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf

Brasil. (2013b). *Portaria n. 304, de 21 de junho de 2013*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n304_saeb_RevFC.pdf

Brasil. (2014). *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

Brasil. (2014b). *Nota Técnica n. 20, de 21 de novembro de 2014*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf

Brasil. (2015). *Portaria n. 174, de 13 de maio de 2015*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2015/portaria_n174_13052015.pdf

Brasil. (2017a). *Portaria n. 564, de 19 de abril de 2017*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2017/Portaria_mec_gm_n564_de_19042017_saeb.pdf

Brasil. (2017b). *Portaria n. 447, de 24 de maio de 2017*. Brasília, DF. Recuperado de https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/legislacao/portaria_n447_24052017.pdf

Brasil. (2017c). *Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017*. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo

Brasil. (2017d). *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

Brasil. (2018a). *Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018*. Brasília: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm

Brasil. (2018b). *Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018*. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>

Brasil. (2018c). *Portaria n. 1.100, de 26 de dezembro de 2018*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/legislacao/portaria_n1100_26_122018_saeb2019.pdf

Brasil. (2019a). *Portaria n. 271, de 22 de março de 2019*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/legislacao/portaria_n271_de_22-03-2019_diretrizes_saeb-2019.pdf

Brasil. (2019b). *Portaria n. 689, de 25 de março de 2019*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/legislacao/portaria_n271_de_22-03-2019_diretrizes_saeb-2019.pdf

Brasil. (2019c). *Portaria n. 366, de 29 de abril de 2019*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/legislacao/portaria_n366_290_42019.pdf

Brasil. (2020a). *Portaria n. 458, de 05 de maio de 2020*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n458_050_52020.pdf

- Brasil. (2020b). *Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Brasília: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm
- Brasil. (2021a). *Portaria n. 10, de 08 de janeiro de 2021*. Brasília: Presidência da República. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-298322305>
- Brasil. (2021b). *Portaria n. 250, de 05 de julho de 2021*. Brasília: Presidência da República. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>
- INEP. (03 de maio de 2007). *Portaria n. 47*. Brasília, DF. Recuperado de
- INEP. (31 de outubro de 2011). *Portaria n. 403*. Brasília, DF. Recuperado de
- INEP. (2019). *Nota Técnica n. 10/2019/CGIM/DAEB*. Brasília, DF. Recuperado de
- INEP. (29 de abril de 2019). *Portaria n. 366, estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019*. Brasília, DF. Recuperado de
- MEC. (21 de junho de 2007). *Portaria Normativa n. 27, institui o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE Escola*. Brasília, DF. Recuperado de
- MEC. (07 de junho de 2013). *Portaria n. 482, Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB*. Brasília, DF. Recuperado de
- MEC. (22 de dezembro de 2017). *Resolução CNE/CP n. 02, Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica*. Brasília, Distrito Federal, Brasil.
- INEP. (2021c). Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>
- INEP. (s.d.). SAEB 2001: Novas perspectivas. Brasília, Distrito Federal, Brasil.

ANEXO 1: MATRIZ DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS (PROJETO AERA)



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada
Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

OBJETO: PRÁTICAS DE ENSINO

Dimensão: Organização e desenvolvimento do ensino.

Aspectos a observar:

- Tipologia de ensino (+ ou - expositivo, + ou - interativo) – estratégias docentes;
- Participação/envolvimento dos estudantes nas atividades;
- Modo como o docente expõe os conteúdos (segurança, clareza de expressão, capacidade de comunicação, etc.);
- Revisão de conteúdos programáticos;
- Realização de conexões entre vários conteúdos;
- Adaptações ajustes no programa;
- Menor/maior regulação pelo manual escolar;
- Incentivo à autonomia/responsabilidade dos estudantes e ao pensamento crítico.

Dimensão: Recursos e materiais utilizados.

Aspectos a observar:

- Tipos de material (transparências, *power point*, fichas, bibliografia, manual, etc.);
- Formas de utilização (para resolução de exercícios, problemas, explorações, investigações, jogos, projetos, apresentação de conceitos; etc.);
- Menor/maior utilização das tecnologias.

Dimensão: Tarefas e natureza das tarefas.

Aspectos a observar:

- Identificação das tarefas da aula;
- Tarefas em pequeno e/ou grande grupo e/ou pares e/ou individuais;
- Tipos de tarefas (exercícios, problemas, explorações, investigações, jogos, projetos perguntas orais, trabalho experimental);

- Papel do aluno e do professor;
- Colocação de questões pelo professor (funcionais, verificadoras, desafiantes);
- Clareza das tarefas propostas;
- Divulgação dos objetivos das tarefas;
- Monitorização das tarefas que os estudantes realizam por parte do professor;
- Realização de sínteses;

Dimensão: Gestão do tempo e estruturação da aula.

Aspectos a observar:

- Início da aula (revisão da aula anterior, etc.);
- Distribuição das tarefas pela aula;
- Organização de grupos de trabalho e do trabalho individual;
- Interpretação das tarefas;
- Envolvimento dos alunos nas tarefas propostas;
- Reconhecimento de necessidades e ritmos diferenciados;
- Oportunidades para esclarecimentos de dúvidas/colocação de questões;
- Regulação do tempo;
- Rotinas de aula.

OBJETO: PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Dimensão: Instrumentos, funções e tipos de avaliação.

Aspectos a observar:

- Instrumentos/Técnicas de avaliação (observação, fichas, trabalhos de casa, etc.);
- Modalidade (formativa, sumativa, diagnóstica);
- Formas de avaliação (auto e heteroavaliação);
- Utilização do *feedback* por parte dos alunos;
- Funções da avaliação (para melhorar; para ajuizar; para classificar; para verificar).

Dimensão: Natureza, frequência e distribuição do *feedback*.

Aspectos a observar:

- Escrito, oral;
- Formal/informal;
- Frequência, qualidade;

- Sobre que instrumentos/atividades;
- Discussão de processos e resultados;
- Atitudes manifestados relativamente ao processo avaliativo;

Dimensão: Momentos e intervenientes.

Aspectos a observar:

- Momentos em que ocorre a avaliação;
- Papel dos intervenientes (aluno e/ou professor, outro);
- Utilização do *feedback* por parte dos alunos.

APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

OBJETO: PRÁTICAS DE ENSINO

OBJETIVO 1: Conhecer as estratégias de ensino que são utilizadas pelos professores de 5.º ano em sala de aula.

- Acha que dá a mesma atenção a todas as áreas disciplinares ou reforça mais para alguma delas? Por quê?
- De que modo é que mobiliza os seus conhecimentos para organizar o ensino? Onde se vai inspirar para preparar as aulas?
- Como faz para introduzir novos conceitos (matéria nova)?
- Quais são as suas fontes para encontrar exemplos de tarefas?
- Que utilização faz do manual escolar (livro didático) em sala de aula?
- Planeja antecipadamente os questionamentos, prevê respostas dos alunos, pensa em extensões das tarefas?
- De que modo orienta os alunos para as tarefas que lhes são propostas?
- Das estratégias de ensino que utiliza, quais são aquelas que, em sua opinião, mais contribuem para que os alunos aprendam? Por quê?

OBJETIVO 2: Compreender a influência da avaliação externa nas práticas de ensino de professores de 5.º ano.

- É a primeira vez que trabalha com uma turma de 5.º ano?
- Quantos anos trabalha com turmas de 5.º ano?
- Tem conhecimentos sobre o SAEB?
- Conhece as matrizes de referência e os descritores avaliados no SAEB?
- Dá uma maior atenção aos temas que compõem as matrizes de referência do SAEB em sua prática de ensino?

- Conhece as escalas de proficiência do SAEB?
- Realiza atividades em sala de aula com base no modelo de questões do SAEB?
- Tem acesso aos resultados do SAEB relacionados a esta escola? Esses resultados influenciam em suas práticas de ensino? De que maneira?
- Existe algum projeto específico de preparação para o SAEB na escola? Como funciona?
- A direção da escola e a coordenação pedagógica utilizam os resultados do SAEB para organizar e mobilizar as práticas de ensino na escola? De que maneira?

OBJETO: PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

OBJETIVO 3: Conhecer as estratégias de avaliação realizadas pelos professores de 5.º ano em sala de aula.

- Como organiza a avaliação das aprendizagens dos alunos?
- Quais os instrumentos e técnicas de avaliação que utiliza?
- Quais são, em sua opinião, as principais funções da avaliação que você considera muito importante?
- Como é que, em geral, são utilizados os resultados de avaliação por você e pelos seus alunos?
- Que *feedback* avaliativo fornece aos seus alunos?
- Com que objetivos realiza a avaliação sumativa?
- Que papel têm os alunos no processo de avaliação? De que forma os alunos participam na avaliação?

OBJETIVO 4: Compreender qual a influência da avaliação externa nas práticas avaliativas de professores de 5.º ano.

- Realiza alguma avaliação no modelo de questões do SAEB?
- Realiza atividades avaliativas com base nas matrizes de referência e os descritores avaliados no SAEB?
- Modifica os instrumentos avaliativos no ano de aplicação do SAEB?
- Em sua opinião, os alunos demonstram resultados nas avaliações internas compatíveis com os descritores do SAEB?
- A direção da escola e a coordenação pedagógica utilizam os resultados do SAEB para organizar e mobilizar as práticas de avaliação na escola? De que maneira?

APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM GESTORES ESCOLARES



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada
Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

OBJETIVO 1: Compreender de que maneira os gestores escolares utilizam os resultados da Prova Brasil para organizar e mobilizar as práticas de ensino na escola.

- Organiza processos de formação e discussão coletiva entre os profissionais da escola sobre os resultados da Prova Brasil? De que maneira?
- Conhece as características do SAEB? Como descreveria essas características?
- Conhece as matrizes de referência e os descritores avaliados no SAEB?
- Conhece as escalas de proficiência do SAEB?
- Estimula a realização de atividades em sala de aula com base no modelo de questões do SAEB? Com que finalidade?
- Em sua opinião qual a importância das avaliações externas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola?
- Existe algum projeto específico de preparação para o SAEB na escola? Como funciona?
- Utiliza os resultados do SAEB e do IDEB da escola para organizar e mobilizar as práticas de ensino na escola? De que maneira?

OBJETIVO 2: Compreender de que maneira os gestores escolares utilizam os resultados da Prova Brasil para organizar e mobilizar as práticas de avaliação na escola.

- Existe a influência das matrizes de referência do SAEB na elaboração dos instrumentos avaliativos da escola?
- Estimula a utilização de instrumentos avaliativos com base em modelo de questões das avaliações externas?
- Utiliza os resultados do SAEB e do IDEB da escola para organizar e mobilizar as práticas de avaliação na escola? De que maneira?
- De que maneira mobilizou a escola esta edição do SAEB?

APÊNDICE 3. MODELO DE NARRATIVAS DAS OBSERVAÇÕES DE AULAS

NARRATIVA DE OBSERVAÇÃO DA 1.^a TURMA

Nesta primeira turma do 5.º ano foram observadas aulas de diversos componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Dança e Música), de natureza teórico-prática, num total de 16h, no turno da manhã. Os estudantes desta classe também participaram de atividades pedagógicas na TV Escola, Sala de Leitura e Laboratório de Informática. Todas as aulas incidiram no desenvolvimento em diversos projetos realizados pela escola, contemplando todas as turmas.

A turma era constituída por 32 alunos, com poucos faltosos, esporadicamente. A disposição da sala de aula era modificada de acordo com as atividades realizadas, que poderiam ser em grupos, mas comumente encontrava-se organizada em fileiras compostas por duas, três ou quatro carteiras escolares, salvo em teste individual.

OBJETO PRÁTICAS DE ENSINO

Organização e desenvolvimento do ensino

Todas as aulas tiveram início com a agenda do dia, escrita no quadro, na qual o professor fazia uma lista das atividades e dos componentes curriculares a serem trabalhados durante o período das aulas, que era de 4 horas (e.g. oração, artes, lanche, matemática e avaliação do dia). Esta agenda era seguida rigorosamente, sendo uma orientação da escola para todos os professores, com o intuito de os alunos conhecerem o cronograma diário de atividades.

Após a apresentação da agenda do dia, o professor realizava uma revisão ou introdução de novos conteúdos. A revisão apoia-se sempre nos exemplos das atividades desenvolvidas nas aulas anteriores, para posterior introdução de novos conteúdos, ou a realização de atividades para reforçar os conteúdos trabalhados.

No período observado, o professor sempre realizava uma articulação entre os conteúdos do currículo da escola e os temas dos projetos que estavam sendo desenvolvidos. Durante a exposição dos assuntos, os alunos eram questionados se estavam compreendendo e se tinham dúvidas a respeito das temáticas. Somente após esta interação entre professor e estudantes, que ocorria a distribuição das atividades, com a finalidade de solidificar o que fora trabalhado.

Apesar da agenda do dia, observou-se que existiu flexibilidade no tempo de realização das atividades, respeitando-se os ritmos dos alunos, por exemplo, as atividades propostas para

o início da manhã, antes do lanche, poderiam ser realizadas até o final da manhã. No meio da manhã havia a pausa para o lanche, que era distribuído no refeitório da escola. Seguidamente, os alunos retornavam para a sala, para continuação do proposto na agenda, ou das atividades não concluídas antes do lanche.

Desta forma, pode-se dizer que o ensino era mais interativo que apenas expositivo.

Recursos, materiais e tarefas utilizados

No trabalho desenvolvido no dia a dia, o professor fez uso de diversos recursos: 1) dicionário e textos para apoiar a leitura da temática do projeto e significados de “novas” palavras (desconhecidas pelos alunos); 2) apresentação de slides e vídeos, na sala de vídeo, para exposição do protocolo a ser seguido pelos alunos no desfile cívico (7 de setembro no Brasil); 3) recursos materiais (cola, tesoura, papel, etc) para decoração da bandeira do Brasil pelos alunos; 4) uso de jogos no laboratório de informática, em parceria com o professor do referido laboratório, para consolidação de assuntos abordados em sala de aula no componente curricular de matemática.

O professor fez uso de várias tarefas, como: teste individual, trabalhos escritos após as explanações dos assuntos, apresentações de pesquisas, projetos, diversos trabalhos em grupos, exercícios de revisão e perguntas orais.

Dinâmicas de sala de aula

Os alunos realizaram muitas atividades teórico-práticas em pares e/ou em grupos, como a decoração de bandeiras do Brasil. Também participaram de debates após a exibição de documentário com a temática, elaboração do grito de guerra da turma (utilizado no dia da socialização do projeto) e outras.

O professor sempre explicava os objetivos e procedimentos de realização das tarefas, que tinham a finalidade de propiciar novos conhecimentos aos alunos e/ou aprofundar os existentes, com a participação constante dos mesmos.

Durante uma semana os estudantes planejaram, a exposição de uma atividade em grupo sobre alguns países (cultura, moeda, língua, etc.), e combinaram com o professor as regras a serem seguidas no dia da apresentação, que eram: 1) nenhum integrante do grupo poderia ler/levar papel; 2) durante as apresentações, os estudantes não poderiam encostar na parede, devendo manter uma postura perante a turma; e 3) deveriam utilizar recursos como cartazes e atentar-se ao tom de voz, que deveria ser audível a todos. No dia da esperada apresentação, cada

grupo foi avaliado oralmente pelo professor, explicando o que ficou em lacuna sobre o assunto e também considerando os critérios combinados. Um momento muito importante foi que, além do professor, os demais estudantes também realizaram avaliação oral de cada grupo, participando e interagindo constantemente entre si, uma avaliação dos participantes de uma mesma atividade.

Além destas atividades, também foram realizadas dinâmicas de resolução de problemas matemáticos, com a ajuda de um professor convidado, para ministrar o assunto porcentagem com a turma e também no laboratório de informática com apoio de softwares específicos, portanto, o uso pedagógico da tecnologia. Durante as aulas, o professor sempre questionara os alunos acerca dos assuntos trabalhados, mostrando muito acessível às dúvidas dos mesmos, respondendo-os imediatamente. Portanto, existia uma interação constante entre professor e alunos.

Papel do professor

O professor buscou assumir o papel de mediador, pois foi possível observar que a mesma considerava os conhecimentos e as experiências dos alunos, ao expor novos assuntos, buscando sempre fazer a conexão com os anteriormente trabalhados, além de esclarecer as dúvidas que surgiram, em relação aos conteúdos/temas. Também possibilitou um *feedback* oral, sempre que necessário, com uma linguagem adequada para a faixa etária. Promoveu oportunidades de atividades em pares ou em grupos, o que estimulou a autonomia e a interação entre os alunos e em especial, a autorregulação da aprendizagem por estes, visto que combinam critérios para a realização das tarefas (e.g. de apresentação de trabalhos em grupos), que eram seguidos pelos alunos com muita responsabilidade.

Papel dos alunos

Os alunos foram bem participativos nas aulas, através da interação constante com o professor, tendo a possibilidade de fazerem questionamentos, demonstrar suas dúvidas e os saberes construídos pelos mesmos durante as aulas. A maioria das atividades propostas foi em grupos, momentos em que se contava com a participação de todos os estudantes. Notou-se bastante organização e autonomia entre estes. Apenas nos testes individuais (matemática) não houve interação entre os alunos e nem consulta de material, entretanto, os mesmos tinham a liberdade de contar com o apoio do professor em caso de dúvidas.

OBJETO PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Integração/articulação entre os processos de ensino, avaliação e aprendizagem

Observou-se uma possível integração entre os processos de ensino, avaliação e de aprendizagem a partir do desenvolvimento do currículo nas tarefas propostas; a participação efetiva dos estudantes nas aulas; na recolha diversificada das informações e do *feedback* mais descritivo.

Utilizações da avaliação

A avaliação teve diversas utilizações em sala de aula: de maneira formativa, com o intuito de aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, por exemplo, mediante tarefas de ensino. Também ocorreram momentos de autoavaliação e avaliação por pares, mesmo que pontuais; e para verificação dos conhecimentos construídos pelos alunos, com fins mais sumativos, através dos diversos instrumentos de recolhas de evidências no decorrer do bimestre.

Instrumentos de avaliação predominantes

Os instrumentos de avaliação predominantes foram: atividades em grupo ou individuais (confeção de cartazes, exercícios escritas após a explanação dos conteúdos, exposições de trabalhos/pesquisas, debates, trabalhos para casa); teste sumativo (valor de 10 pontos); e atividades avaliativas com a participação dos estudantes, como as pesquisas realizadas em grupo, e que posteriormente foram apresentadas pelos mesmos para a turma, que deveriam avaliar o desempenho do grupo a partir dos critérios previamente acordados entre si.

Natureza, frequência e distribuição do *feedback*

Nas aulas observadas, o professor realizou um *feedback* mais descritivo do que avaliativo das tarefas realizadas pelos alunos e efetivamente direcionado às resoluções das mesmas e esclarecimento de dúvidas, visando melhorar as aprendizagens dos estudantes. O professor não forneceu *feedback* escrito, apenas verbal, mais centrado nas tarefas e nas execuções destas. De certa maneira, pode-se dizer que os estudantes se beneficiam do *feedback* para uma autorregulação de suas aprendizagens.

Dinâmicas de avaliação

Percebeu-se algumas dinâmicas de autoavaliação e avaliação pelos pares. A autoavaliação dos alunos foi muito restrita e limitada aos questionamentos pelo professor do tipo “você acha que está certo? ”, processo este que poderia ter sido mais explorado. A avaliação pelos pares caracterizou-se pelo momento em que o professor e alunos avaliaram as apresentações dos grupos, com critérios combinados entre si, o que demonstra uma possibilidade de se estabelecer uma nova cultura avaliativa na escola.

Natureza da avaliação formativa

Observou-se que a avaliação formativa se fez presente em sala de aula, mediante: *feedback* permanente; observação e o registro das atividades desenvolvidas pelos estudantes; a interação constante entre professor e alunos; o envolvimento dos estudantes no processo de ensino, aprendizagem e de avaliação; diversificação de tarefas (exercícios, problemas e investigação, projetos, etc.), com níveis cognitivos diferenciados.

Natureza da avaliação sumativa

Durante as observações das aulas, observou-se apenas um momento de aplicação de teste sumativo, realizado individualmente pelos estudantes, sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula, e que não foi usado com fins formativos, visto que foi corrigido exclusivamente pelo professor. Entretanto, entende-se que as informações do teste e dos outros instrumentos de recolha de informação contribuíram para que o professor realizasse um balanço sumativo ao final de cada bimestre, a partir das observações e dos registros diários, sobre as tarefas desenvolvidas pelos alunos, com base nos critérios de avaliação da escola.

Papel do professor

Observou-se que o papel do professor esteve centrado nas diferentes estratégias de ensino, nas aprendizagens e na avaliação. Diariamente, o professor fornecia um *feedback* verbal das atividades realizadas individualmente, mais regulador, visto que se observou que a intenção era melhorar as aprendizagens estudantis. Além disso, também promoveu dinâmicas de autoavaliação e, e fez uso de diversos instrumentos para avaliar os alunos.

Papel dos alunos

Os estudantes tiveram uma participação ativa durante as aulas, nos trabalhos colaborativos, nas discussões em grupos, na definição de critérios de avaliação, na resolução e correção das atividades, recebendo o *feedback* com certa frequência e fazendo uso das informações destes para melhorar suas tarefas, suas aprendizagens (o processo) e a autorregulação.

APÊNDICE 4. MODELO DE SÍNTESE DAS ENTREVISTAS DO 1.º ESTUDO DE CASO

No 1.º Estudo de Caso foram entrevistados 03 (três) profissionais da escola, sendo 02 (dois) professores (entrevista EC1/01) e (entrevista EC1/02) atuando no 5.º ano de escolarização, respetivamente, e o gestor escolar (entrevista EC1/03).

Destaca-se que, na organização dos dados, as perguntas do roteiro de entrevistas com professores e gestores foram alinhadas às dimensões dos objetos de investigação, para uma melhor análise, com as seguintes transcrições.

OBJETO PRÁTICAS DE ENSINO

- Acha que dá a mesma atenção a todas as áreas disciplinares ou reforça mais alguma delas? Por quê?

Entrevista EC1/01 - Todas as disciplinas, elas devem ter o mesmo grau de importância, mas o que a gente percebe, é que a gente acaba puxando as duas que são carro chefe: a Língua Portuguesa e a Matemática. A Língua Portuguesa se encaixa em todas as outras disciplinas. Então se você tem uma boa leitura, se você sabe interpretar, se você sabe produzir, você se sai bem nas demais.

Entrevista EC1/02 - O nosso trabalho é interdisciplinar. Se a gente for trabalhar, analisar as coisas, se for avaliar, a gente tem que fazer isso. Se a gente for trabalhar só Português, por exemplo, dá para a gente visualizar a aplicação para outra disciplina, estender para a Matemática, para a Geografia, para a História, ao mesmo tempo, mas a gente sempre enfatiza mais a questão da Língua Portuguesa e da Matemática, sempre é mais voltado, enfatizado mais para a Língua Portuguesa e Matemática, agora tem essa dinâmica interdisciplinar né, mas sempre enfatiza uma só, entendeu?

- De que modo é que mobiliza os seus conhecimentos para organizar o ensino? Onde se vai inspirar para preparar as aulas?

Entrevista EC1/01 - Eu costumo consultar, fazer pesquisa na internet. Eu pego muitos livros da minha série (5.º ano). Mas eu vejo que a cada momento a forma como está sendo trabalhado esse conteúdo, está vindo de forma diferente, então eu tenho que me apropriar justamente dessas

transformações, para tornar minhas atividades mais prazerosas, mais interessantes.

Entrevista EC1/02 - Além da experiência que a gente já tem, os anos que a gente trabalha, a gente tem aquele encontro (de planejamento) da segunda, que é um momento, embora a gente saiba que não seja tão produtivo como deveria ser, mas na segunda feira, neste encontro, a gente sempre organiza as coisas, a gente tem algumas sugestões, a gente é lembrada da nossa prática, do dia a dia de sala de aula, pelo corpo técnico da escola.

- Como faz para introduzir novos conceitos (matéria nova)?

Entrevista EC1/01 - Geralmente eu costumo puxar uma palavra ou usar uma imagem, ou perguntar o que eles sabem daquilo. Muitas vezes, quando a gente vai fazer introdução de temáticas, a gente usa recursos como caixa de surpresas, música, que é justamente para dar um chama, para que desperte, digo “o que tem nessa caixa? ”, aí conforme eu for tirando, vou relacionando com o que eu quero, para que o aluno possa interagir.

Entrevista EC1/02 - Às a gente seleciona um vídeo ou um slide para apresentar uma coisa diferente. Geralmente é assim.

- Quais são as suas fontes para encontrar exemplos de tarefas?

Entrevista EC1/01 - Eu pesquiso muito em livro. Eu uso também a internet, não vou dizer que não uso, mas me baseio mais nos livros, pego de várias editoras, porque cada uma apresenta de um jeito, dá um enfoque.

Entrevista EC1/02 - A gente tem um projeto que é o Laboratório de Informática Educativa (LIED), o LIED nos ajuda. A gente sempre procura buscar na internet, no site do Ministério da Educação, tem sites bons, tem sugestões para gente trabalhar em sala, buscar conteúdos, ideias novas. A gente troca ideias com professores de fora também através de e-mails. Então a gente tem algumas fontes importantes para enriquecer o trabalho.

- Que utilização faz do manual escolar (livro didático) em sala de aula?

Entrevista EC1/01 - É diária, porque é obrigatório fazer o uso desse material. Não dá para dizer que o próprio livro didático tem tudo aquilo que a gente gostaria que ele contemplasse, ele não tem.

Entrevista EC1/02 - No início do ano cada aluno recebeu o seu, um de cada disciplina. A gente tem um cronograma de utilização desses livros, por exemplo, na segunda-feira nós utilizamos o livro de português, aí na segunda mesmo a gente já passa uma tarefa de casa do livro seguinte,

que é o de terça feira, que é o de matemática. A tarefa de casa geralmente é no livro. Então o livro é bem utilizado por nós. A gente acredita que ele é bem utilizado, uma boa ferramenta.

- Planeja antecipadamente os questionamentos, prevê respostas dos alunos, pensa em extensões das tarefas?

Entrevista EC1/01 - Bom, eu tenho bastante tempo, então assim as perguntas prováveis, eu sei. Mas quando eu não sei, dou a mão à palmatória, eu falo “olha gente, isso aqui eu não tenho bem certeza, mas eu posso pesquisar, a gente pode pesquisar, e amanhã a gente senta e tira a dúvida”.

Entrevista EC1/02 - Se não se preparar, a gente sempre se depara com perguntas, com questionamentos que a gente fica até impressionado.

- Das estratégias de ensino que utiliza, quais são aquelas que, em sua opinião, mais contribuem para que os alunos aprendam? Por quê?

Entrevista EC1/01 - Eu não vejo assim (pausa), hoje se diz muito para o professor que aula expositiva ela não é tão válida, isso se põe em cheque, mas eu acredito ela é carro chefe sim. O que eu vejo? Embora você possa usar seminários, lançar uso de jogos, atividades orais, debates, todos vão estar presentes, que de acordo com o gênero que você vai trabalhar, você vai usar um tipo de recurso. Digamos, que se eu for falar de jornal, eu vou ter que levar um jornal para a sala de aula, vou ter que explorar aquele jornal. Se eu for trabalhar um livro de receitas, eles vão ter que pesquisar, e com base nessa pesquisa, a gente vai montar o nosso.

Entrevista EC1/02 - Eu gosto de usar slides. Eu gosto de usar datashow. Eu gosto de usar vídeo aula. E eu vejo que a gente se esforça para utilizar porque sai da rotina do aluno. A questão de quadro, a questão de xerox, e é uma coisa nova para ele, e parece que desperta mais a atenção e o interesse dele na aula quando a gente faz isso, conjuga, por exemplo, um slide com um vídeo, uma apresentação, o aluno fica mais atento, ele presta mais atenção.

- De que modo orienta os alunos para as tarefas que lhes são propostas?

Entrevista EC1/01 - Tem as atividades que eu costumo ler, trabalhar mostrando para eles o que está pedindo aquela questão, aí eles fazem, eles usam o livro e dão a resposta no caderno.

Entrevista EC1/02 - A gente começa com vídeo, introduzindo, e depois que a gente começa a trabalhar o assunto propriamente dito, o conteúdo, a gente sempre passa aquela atividade para o aluno exercitar. Então ele exercita na sala, e vai junto, sempre no mesmo dia, tarefas para casa

relacionadas àquilo, com aquele assunto que foi trabalhado, ou com o assunto que vai ser trabalhado no dia seguinte. A gente sempre costuma fazer assim.

OBJETO PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

- Como organiza a avaliação das aprendizagens dos alunos?

Entrevista EC1/01 - A gente procura elaborar avaliações de maneira que o aluno perceba o conteúdo que ele estudou dentro de sala de aula, elaborado de forma que ele tenha condições de resolver pautado no que a gente trabalhou.

Entrevista EC1/02 - Todo dia a gente precisa sair daqui com essa avaliação, para ver como o aluno se saiu no que diz respeito ao que foi transmitido aqui, por nós. Nos primeiros dias de aula, por exemplo, é feita essa sondagem, nos primeiros quinze, vinte dias, a gente tenta ter uma ideia do potencial da turma, das dificuldades, etc. É feito um relatório. Isso acontece durante o ano, porque a medida que você trabalha um conteúdo novo, um tema novo, aí a gente precisa avaliar o que o aluno tirou de proveito. A nossa estratégia também é dar tarefa de casa, que é diária, para o aluno poder dar continuidade nesse entendimento, do conteúdo.

- Em sua opinião, qual o papel da avaliação no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos?

Entrevista EC1/01 - Embora eu tenha que atribuir um quantitativo para ele (aluno), eu vejo que ela (avaliação) é fundamental porque vai me permitir dois olhares: do meu fazer e como esse meu fazer está sendo absorvido pela turma. Mas o aluno dá parâmetro sim para que eu possa avaliar o meu fazer, e como que eu posso, diante da resposta que ele (aluno) me dá, buscar uma outra forma de trabalhar, abordar aquele assunto de uma outra forma, para que eu possa abarcar todos, embora eu saiba que eu nunca vou conseguir que todos, até porque cada pessoa chega com um nível de conhecimento diferente na sala de aula. Incentivos são diferentes, momentos de estudos são diferentes.

Entrevista EC1/02 - Quando a gente observa, faz a nossa avaliação, de maneira lógica, de maneira consciente, de maneira real mesmo, a gente é capaz de perceber que o aluno não está rendendo o que a gente espera, mesmo com a questão do apoio de casa. Muitas vezes o aluno não consegue. Então o que que a gente faz? Existe uma outra alternativa que é a recuperação paralela, que inclusive a gente faz duas vezes por semana com alunos que têm essas dificuldades de rendimento, na questão de absorver e também de média, comportamento, etc. Então, isso

tudo só é possível por conta da avaliação que a gente faz. A gente também identifica que isso tudo, e quando chega naquela avaliação formal, que é aquela tradicional. Então a gente observa a importância ou não dessa avaliação, por exemplo, tem aluno que não se sai tão bem em sala de aula nas atividades, mas na hora da avaliação muito bem, é 10 pontos. Aí já outros alunos que se saem bem, que resolvem com facilidade as atividades relacionadas aquele conteúdo em sala de aula, e quando chega nesse momento, nessa prova, por conta de talvez de algum problema, ou alguma coisa, não sei, talvez o aluno não esteja preparado mentalmente para aquela avaliação, às vezes tira 5, 6, 7 pontos, enquanto aquele aluno que não tinha bom rendimento em sala tira 10. Então a gente vê que essa avaliação não vai dizer muita coisa, por exemplo, aquele aluno tirou 10 pontos no andamento das coisas, na avaliação processual, dos 15 ele tirou a metade. Então a gente vê que essa avaliação, para nós, a nível de entendimento, que é o mais importante, de absorver a coisa, ela não é tão importante assim. É importante para a média, por isso que ela ainda não foi tirada do currículo, porque ela é necessária, porque tudo que se faz é por meio de avaliação, vestibular, ENEM, essas coisas, concurso público, o aluno tenha essa noção de resolver essas coisas.

- Quais os instrumentos e técnicas de avaliação que utiliza?

Entrevista EC1/01 - Aqui na escola quando a gente vai avaliar a criança é feito o seguinte: o primeiro (instrumento) você tem que dar 5 (cinco) pontos para o aluno: por assiduidade, pontualidade, participação, se ele entrega as tarefas. Os outros 10 (dez) pontos são de fazer dele dentro de sala de aula, e os outros 10 (dez) pontos é a prova, e os outros 10 (dez) a reavaliação. Ainda tem mais, ainda tem a (recuperação) paralela, e no final do ano ainda tem final.

Entrevista EC1/02 - A gente usa pesquisa, a gente usa produção de texto também como avaliação, a gente também passa atividades em grupo, aulas expositivas em que ele (aluno) mesmo vai explicar o que está conseguindo absorver daquele tema que ele (aluno) pesquisou, geralmente em grupo. Eu acho tão legal esse trabalho. Além disso, a gente avalia a questão do dia a dia em sala de aula, o interesse dele (aluno), o quanto ele (aluno) se envolveu na atividade, na tarefa de casa. Então tudo isso é base para avaliar, a gente usa como instrumento de avaliação, além dessa prova que a gente faz no final.

- Que *feedback* avaliativo fornece aos seus alunos?

Entrevista EC1/01 - Questão contemplada na resposta acerca do papel que têm os alunos no processo de avaliação e de que forma os alunos participam na avaliação.

Entrevista EC1/02 - Eu vejo que alguns alunos se sentem muito mal quando se saem mal nas avaliações, nas médias, mas outros não, outros aprendem com os erros deles, tiram lições práticas. Sempre no bimestre seguinte, nas avaliações seguintes, o aluno demonstra um interesse maior, ele se desenvolve mais, ele se empenha mais. Eu vejo isso como positivo, trabalhar essa questão, ele (aluno) sabendo que todo dia em sala de aula, que ele (aluno) está sendo avaliado, que o comportamento dele (aluno), as atividades vão se transformar em média, às vezes ele fica até mais empolgado.

- Como é que, em geral, são utilizados os resultados de avaliação por você e pelos seus alunos?

Entrevista EC1/01 - Não questionado, pois entendeu que a questão anterior contemplou a resposta.

Entrevista EC1/02 - Todo final de bimestre existe aquela reunião com os pais, nessa reunião a gente conversa a respeito de que a gente pode melhorar inclusive, até houveram sugestões, algumas são significativas, outras nem tanto. Mas, no entanto, a gente absorve muita coisa, pois o objetivo sempre é melhorar. Eu digo sempre assim: no início quando a gente observa que o aluno está numa ascendência, para nós é bom. Então a gente observa que o aluno que o aluno está regredindo, por exemplo, em um bimestre ele tirou 8 e no outro tirou 7, aí a gente já fica preocupado, ele (aluno) não está melhorando, ele está regredindo, então a gente observa a importância disso, sempre visando melhorar, porque o nosso trabalho é sempre voltado pra isso, para que o aluno sempre tenha um bom desenvolvimento, ele sempre vai avançando e não regredindo. Acho que a importância está aí.

- Quais são, em sua opinião, as principais funções da avaliação que você considera muito importante?

Entrevista EC1/01 - Não é o quantitativo, mas é a oportunidade que eu tenho de ver o meu fazer e, mais uma vez, como esse meu fazer está sendo absorvido. Eu sempre falo para a mãe que o aluno não se saiu bem, mas eu sei que ele sabe. Já retomei o assunto, fui para o quadro, como ele precisa de mediação, aí o aluno fechou com 8 (oito) pontos.

Entrevista EC1/02 - Na minha opinião, eu acho que a avaliação formal, ela é mais importante que, aliás a avaliação formal não, a avaliação diária, a processual é mais importante que a formal. Eu acho importante, muito importante porque é nessa avaliação que o aluno mostra o

que ele é de fato, a realidade dele relacionada à aprendizagem ela vê aí nesse momento, e a gente faz essa avaliação processual. Daí a importância da avaliação.

- Com que objetivos realiza a avaliação sumativa?

Entrevista EC1/01 - Eu vejo assim, já que a gente trabalha no processo, na verdade o que a gente quer o aluno é que ele saia daqui dominando o conhecimento que a gente está trabalhando e o nosso objetivo não é a questão dele tirar 10 (dez) pontos, não é o quantitativo, daí ser no processo, onde ele tem a oportunidade, é dada essa oportunidade pra ele, pra que cada vez mais ele melhore, para que cada vez mais esse conhecimento dele seja consolidado, e se ele não é consolidado, a gente possa estar fazendo retomadas para que ele consiga atingir o que a gente quer, o nosso objetivo dentre daqueles conteúdos, embora a gente saiba que lá fora o que vale é o quantitativo, infelizmente.

Entrevista EC1/02 - Todos nós sabemos, por exemplo, que ela (avaliação sumativa) não diz, ficou comprovado que essa avaliação não reflete a realidade da aprendizagem de sala. O que acontece é que o aluno não está bem e ele não faz uma boa prova, mas em sala de aula a gente sabe que o aluno domina aquilo, aquele tema. Essa avaliação para mim ela como meio do aluno se familiariza com coisas que vem na frente, por exemplo, concurso público, ENEM e outras provas que ele vai fazer no decorrer da vida dele. Então precisa, se não fosse isso eu acho que não teria importância nenhuma, que ela não vai dizer muita coisa sobre o aluno, existem aqueles que concordam e aqueles que não concordam. Eu acho que ela só serve para isso.

- Que papel têm os alunos no processo de avaliação? De que forma os alunos participam na avaliação?

Entrevista EC1/01 - Existe uma autoavaliação que é feita na escola, o aluno preenche: se ele faz, se ele não faz, se ele participa das atividades, se ele faz as tarefas dele, uma autoavaliação que é dele, que ele preenche, que o pai tem acesso. Com relação às provas dele, eu faço a retomada, porque é uma prática que a escola pede para que se faça essa retomada depois das avaliações.

Entrevista EC1/02 - A nossa sistemática aqui tem um envolvimento bom, porque se o professor que enfatiza bem em sala de aula essa questão processual, então o aluno leva a sério, sabe que a gente tem a mentalidade de nossos pais e nós, a gente tem essa mentalidade que o boletim diz muita coisa, tipo “está com uma média alta”, então o aluno ele visa isso, ele visa a

questão de média, ele quer acumular. Então essa questão da avaliação é importante por isso, para ele saber do que está sendo avaliado, ele leva até mais a sério.

OBJETO AVALIAÇÃO EXTERNA

- Tem conhecimentos sobre o SAEB?

Entrevista EC1/01 - Sim, sim.

Entrevista EC1/02 - Bom, na verdade o que que a gente sempre prepara os alunos visando a Prova Brasil. Existe uma preocupação aqui na escola, e a gente trabalha os conteúdos, procura avaliar, analisar quais são os conteúdos que provavelmente cairão na prova e a gente trabalha exatamente essa temática com os alunos durante o ano todo.

- Conhece as matrizes de referência e os descritores do SAEB?

Entrevista EC1/01 - A gente conhece sim, tanto é, que aqui na escola, esse ano, a gente fez um simulado antes. São montadas umas atividades voltadas nas avaliações (externas) anteriores. A gente sempre faz um levantamento onde é que está a nossa falha, onde está incidindo o maior número de erros, que é justamente que a gente possa trabalhar aquilo, baseado nessas avaliações. E o nosso próprio formato de prova, na primeira, e na segunda nós fizemos assim, igual da Prova Brasil, justamente para eles se familiarizarem, e sempre buscando que os nossos conteúdos estão todos organizados no SAEB.

Entrevista EC1/02 - Exatamente, foi isso que eu quis dizer. A gente faz durante o ano alguns simulados. A gente usa como referência a prova dos anos anteriores, e utiliza essa temática para tentar preparar os alunos, em relação ao SAEB.

Entrevista EC1/03 - Pegamos toda a matriz em si, e trabalhamos em estudo na formação continuada com os professores, o que que é cada descritor, e dentro desse descritor qual é a finalidade de cada a uma a partir daquele texto, como pode ser trabalhado, a partir de determinado gênero, e o que a gente consegue aprender, trabalhar em relação a cada descritor e qual o tipo de finalidade que determinado texto propõe. E também Além de trabalhar o descritor em si, como o professor do 1.º ano, do 2.º ano, do 3.º ano, do 4.º ano e de 5.º ano se insere nesse contexto de descritores, as habilidades e competências, como nosso mapa curricular vai se situar nesse contexto. Então quando a criança chega aqui na ponta, no SAEB, digamos assim, com esse nível que é esperado dele ao 5.º ano, qual foi o processo que ele percorreu desde o 1.º ano? No 2.º ano quando ele faz a Provinha Brasil, quais as habilidades e

competências, ou capacidades que é esperado da criança no 2.º ano? Porque no 1.º ano ele já percorreu uma etapa, então já temos aí um processo percorrido, onde certas habilidades, competências e capacidades são esperados do aluno do 1.º ano. Esse aluno do 1.º ano passa para o 2.º ano com essas habilidades, capacidades e competências construídas, concernentes ao 1.º ano, e isso vai se dar de forma aprofundada no 2.º ano, assim como no 3.º ano para realmente fechar esse ciclo da alfabetização. No 4.º ano com uma amplitude maior e no 5.º ano se fecham todas essas habilidades, competências e capacidades esperadas para todo esse nível de fluência que a leitura e a escrita exigem.

- Conhece as escalas de proficiência do SAEB?

Entrevista EC1/01 - Sim, sim.

Entrevista EC1/02 - Não, não conheço.

Entrevista EC1/03 - Temos, o que é esperado, o mínimo, não quer dizer que esteja só aquele ponto, não, dali para frente o que a gente pode trabalhar a mais.

- Conhece as características do SAEB? Como descreveria essas características?

Entrevista EC1/03 - É um instrumento, organizado, onde tem o principal objetivo a questão da leitura, e essa leitura na sua amplitude de verificar realmente até que ponto dependendo do nível que a criança está, o nível de fluência de leitura, principalmente a leitura. Não é à toa que é organizada em eixos, voltados para a leitura, e consegue captar até que nível o estudante está, se ele consegue realmente compreender a leitura na sua amplitude, e se subdivide em eixos voltados justamente para a leitura e compreensão, a leitura relacionada à compreensão.

- Em sua opinião qual a importância do SAEB para o IDEB?

Entrevista EC1/03 - Ele norteia todo o trabalho da escola. É um indicativo de melhorias. Tanto professor, quanto para aluno, quando a gente faz análise no final, aluno por aluno. O professor percebe, às vezes ele diz “olha o que faltou realmente, conseguir avançar até isso, olha a questão”. O trabalho é todo voltado para isso, até por exemplo, nos jogos, tivemos agora o projeto dos jogos de matemática. E avaliação do ano passado que foi em cima de alguns conteúdos que estavam de acordo com os eixos da matemática. Então o que que está faltando? Alguns jogos voltados para determinado eixos? Aí fomos trabalhar em cima daquilo. Então a gente percebe que realmente se avalia a escola num todo.

- Dá uma maior atenção aos temas que compõem as matrizes de referência do SAEB em sua prática de ensino?

Entrevista EC1/01 - Muito, porque tudo que é solicitado no SAEB é trabalhado durante o ano. No “Projeto jogos da Matemática”, que vem dá mais uma alavancada dentro da matemática, porque vem trabalhar de forma lúdica com esse conhecimento.

Entrevista EC1/02 - Todo ano existe uma preocupação na escola relacionado a isso. O corpo técnico da escola está sempre enfatizando com a gente essa questão, e sempre voltado para o SAEB, todos os anos, embora não, não seja ano de prova (SAEB), mas a escola sempre enfatiza isso. Sempre (todos os anos) têm as modificações, comigo sempre é assim.

- Realiza atividades em sala de aula com base no modelo de questões do SAEB?

Entrevista EC1/01 - Sim, realizo.

Entrevista EC1/02 - As nossas avaliações têm a mesma ideia do SAEB, então eles (alunos) se habitua a realizar atividades assim, interpretativas. A avaliação externa é muito interpretativa, é muita leitura. Então, nas nossas avaliações, a gente desenvolveu uma técnica aqui de realizar, de desenvolver as avaliações assim, interpretativas, nos moldes do SAEB. Ai, de modo que quando chega na avaliação do SAEB, eles não têm tantas dúvidas, não é uma coisa nova para eles.

- Estimula a realização de atividades em sala de aula com base no modelo de questões das avaliações externas do SAEB? Com que finalidade?

Entrevista EC1/03 - Sim, com certeza. No ano passado eles (alunos) já começaram a fazer simulados, alunos do 4.º ano já começaram a fazer simulados. E foi muito interessante que, com as nossas crianças que estão aqui, a gente tem a preocupação de trabalhar todo o processo. Então a gente não trabalha voltado para a prova em si, mas a nossa metodologia está toda preocupada para essa qualidade, não só em relação com a média da prova, mas que o processo todo o aprendizado da criança retrata realmente o que é esperado dele nesse final do 5.º ano.

- Tem acesso aos resultados da Prova Brasil desta escola? Esses resultados influenciam em suas práticas de ensino? De que maneira?

Entrevista EC1/01 - A gente tem quando sai. A gestora pontua, a gente vai trabalhando em cima dos resultados, ela põe as provas para a gente ver tudo, porque até então a gente não teve acesso às provas.

Entrevista EC1/02 - Nos nossos encontros na segunda, é, a diretora sempre coloca para nós.

- Realiza alguma avaliação no modelo de questões do SAEB?

Entrevista EC1/01 - Realizo, já te falei! Sim, realizo.

Entrevista EC1/02 - Todas elas. Todas as nossas avaliações, independente da disciplina. Todas elas. Embora a gente saiba que uma das linguagens principais é Português e Matemática, em todas as disciplinas, a gente costuma usar a metodologia do SAEB.

- Realiza atividades avaliativas com base nas matrizes de referência e os descritores avaliados no SAEB?

Entrevista EC1/01 - Sim, a gente faz.

Entrevista EC1/02 - Sim.

- Modifica os instrumentos avaliativos no ano de aplicação do SAEB?

Entrevista EC1/01 - Tem, tem sim. Digamos agora, o que nós passamos anteriormente, a gente já não usou as mesmas questões, até para ver como ele (aluno) se sai.

Entrevista EC1/02 - Não. Na verdade, eu procuro não mudar. Procuro continuar com a mesma metodologia todo ano.

- Existe algum projeto específico de preparação para as avaliações do SAEB na escola? Como funciona?

Entrevista EC1/01 - Não, específico não existe, mas existe a sala de leitura que trabalha com gêneros. Existem os jogos da matemática que são trabalhados justamente no mês de outubro, que queira ou não, ele (projeto de matemática) colabora para que, digamos, o resultado seja mais eficiente.

Entrevista EC1/02 - Não existe não! Pois tinha um projeto que deveria funcionar, mas ele não funcionou, seria bom também. Pelo o que eu tinha entendido, a ideia do projeto era assim: ver quais eram as maiores dificuldades dos alunos relacionadas às provas externas, o que provavelmente iria cair no SAEB, e aí enfatizar, fazer um reforço com eles durante o andamento das aulas, no momento das aulas. Mas não aconteceu, não aconteceu o projeto, só comigo mesmo.

Entrevista EC1/03 - Na verdade de preparação não. Mas existem muitos voltados justamente para esse fortalecimento dessa qualidade. Por exemplo, temos um projeto voltado para a leitura,

onde os professores trabalham temáticas, gêneros variados, a leitura de diferentes formas, não só a leitura oral, a leitura silenciosa, a fluência, as habilidades de leitura, competências de leitura. Se tem um projeto de reforço intensivo, também voltado para essas especificidades, a questão da música. Então cada componente, cada projeto, cada ação, ele vem ser um complemento, um fortalecimento, com ferramentas diversificadas.

- Em sua opinião, os alunos demonstram resultados nas avaliações internas compatíveis com os resultados do SAEB?

Entrevista EC1/01 - A gente consegue perceber, digamos essa correspondência entre o fazer dele aqui e com o SAEB, a gente consegue, se a gente pegar uma prova “essa aqui é a prova do fulano”, a gente tem certeza que a prova que ele fez lá “bate”, corresponde com o conhecimento que ele tem. Digamos essa criança aqui, a gente mais ou menos o que ele é capaz de responder, a gente conhece. É compatível! É compatível!

Entrevista EC1/02 - Sim. Eu vi uma falha nossa, que eu percebi esse ano, que é com relação à questão cartão-resposta, ficou para trás. A gente se apegou tanto à questão da prova em si, e acabou esquecendo do cartão-resposta. E o cartão-resposta, às vezes até nós que somos adultos a gente se confunde quando vai preencher um cartão-resposta. É normal. Com eles (alunos), eles se confundem muito.

- Existe a influência das matrizes de referência do SAEB na elaboração dos instrumentos avaliativos da escola?

Entrevista EC1/03 - Sim, toda a organização, a questão da estética, a própria qualidade em si das questões, a gente procura sim ter ela como base.

Estimula a utilização de instrumentos avaliativos com base em modelo de questões do SAEB?

Entrevista EC1/03 - Sim, todos os instrumentos têm esse molde. Todos mesmo. De primeira eles traziam aqui para gente dar uma olhadinha, mas nem há mais a necessidade de eles trazerem, eles elaboram mesmo nesses moldes.

- A direção da escola e a coordenação pedagógica utilizam os resultados da SAEB para organizar e mobilizar as práticas de ensino na escola? De que maneira?

Entrevista EC1/01 - Sim, utilizam sim.

Entrevista EC1/02 - Exatamente. A escola tem uma responsabilidade com relação a manter o índice e melhorar, na verdade melhorar o índice. Então os encontros que a gente tem na segunda-feira é, algumas vezes é mencionado, entra na pauta da reunião, a questão do IDEB, a questão do SAEB.

- A direção da escola e a coordenação pedagógica utilizam os resultados do SAEB para organizar e mobilizar as práticas de avaliação na escola? De que maneira?

Entrevista EC1/01 - Respondida no decorrer da entrevista.

Entrevista EC1/02 - Sim, inclusive a gente tem até um modelo de 5, 6, 7 anos atrás, de como elaborar as avaliações. Já um modelo seguindo os moldes do SAEB. Para os novos professores, alguns até pedem e aí a gente passa para eles como é que é a questão avaliativa, a questão interpretativa das avaliações, que devem enfatizar a questão da leitura para eles poderem interpretar. É nos moldes do SAEB.

- Utiliza os resultados do SAEB e do IDEB apresentados pela escola para organizar e mobilizar as práticas de ensino na escola? De que maneira?

Entrevista EC1/03 - Sim, com certeza, muito mesmo. A partir desses resultados, avaliamos, analisamos e procuramos realmente enxergar o que que falta nas nossas ações para que possamos melhorar.

- Utiliza os resultados do SAEB e do IDEB apresentados pela escola para organizar e mobilizar as práticas de avaliação na escola? De que maneira?

Entrevista EC1/03 - Continuamente avaliando esses resultados. Está bem aqui (mostra os resultados), um dos nossos estudos, a gente organiza assim, para você ver. Assim que saiu o resultado, apresentamos o IDEB resultado 2013, aí trabalhamos a situação do Estado, de algumas escolas, até chegar na nossa. Aqui ó (mostra) “4.7 em 2007, 5.2, 5.5 em 2009, e em 2013 foi 5.6”, aí porque não está de verde? Porque não atingiu a meta que era de 5.7. Porque? O que está faltando? E vimos muitas situações, que precisávamos avançar e não avançamos.

- De que maneira mobilizou a escola para a aplicação do SAEB nesta edição de 2015?

Entrevista EC1/03 - A gente tem toda essa preocupação no decorrer, mas assim uma preocupação voltada para melhorar a qualidade do ensino. Em especial, no caso, a Prova Brasil, que é um dos instrumentos que faz parte, que realmente vai dar um demonstrativo do trabalho

da escola, vai dar um indicativo do que ela pode melhorar, do que ela possa melhorar. E aí vem como é que a escola em si, recebe esse resultado. A gente trabalha todos esses aspectos, que realmente ela (Prova Brasil) tem suas limitações, e dentro dessas limitações no que ela apresenta, tem pontos positivos, e são esses pontos positivos que a gente procura organizar todo o trabalho, naquilo dentro da nossa realidade. Então, procuramos realmente analisar todo esse teor e daí como a escola realmente se prepara, é justamente por meio de estudos, por meio de leituras, na formação continuada, também por meio desses instrumentos, atividades diversificadas com os alunos, sempre não só com a leitura e escrita em si, mas com a produção de texto, de gêneros variados e a questão da escola, que não é só com o espaço da sala de aula, no espaço do trabalho do professor, mas também envolvendo a família. Também a questão da preparação da infraestrutura toda da escola quando recebe a data (do SAEB), o conhecimento da data que será aplicada, em relação ao lanche, em relação à disponibilização das cadeiras em si, a questão dos recursos que as crianças, recursos didáticos, no caso a questão de caneta, as recomendações básicas para eles. Então esta semana (de realização da prova) a gente tem que ter esse cuidado, essa preocupação. A nossa preocupação como um todo de colocar o nosso trabalho, é um trabalho do 5.º ano, é o nosso trabalho, que perpassa desde a família, a escola e todos que são que estão aqui nesse espaço, então nós temos toda essa preocupação.

- Organiza processos de formação e discussão coletiva entre os profissionais da escola sobre os resultados do SAEB? De que maneira?

Entrevista EC1/03 - Sim, organizamos a questão da análise. Não só a partir dos resultados das avaliações externas, mas a nossa própria metodologia, o nosso próprio trabalho em si é voltado para essa qualidade do ensino. Em geral, assim que vamos trabalhando no decorrer do ano, e a cada momento, a cada ação vamos avaliando, e dentre elas, a Prova Brasil se destaca, como um instrumento que dá um parâmetro do nosso ensino, e partir desse resultado, a gente visualiza toda a nossa metodologia e também traz para momentos de discussão e estudo o que a gente pode fazer mediante este resultado para melhorar o nosso ensino.