



**FICS – FACULTAD INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIALES
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

JUCELINO EPIFANE CRUZ

**ANÁLISE DOS IMPACTOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA NOS RESULTADOS EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ- PA**

Dissertação

**Asunción-Paraguay
2023**



**FICS – FACULDAD INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIALES
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

JUCELINO EPIFANE CRUZ

**ANÁLISE DOS IMPACTOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA NOS RESULTADOS EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ- PA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Programa de Pós-Graduação Stricto Sensus – Mestrado em Ciências da Educação -, pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – FICS, como requisito à obtenção do título de mestre(a) em educação.

Orientador(a) Prof. Dr. Carlino Morinigo

Asunción-Paraguay
2023

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade Interamericana de Ciências Sociais

CRUZ, Jucelino Epifane.

Análise do impacto do sistema de avaliação da educação básica nos resultados educacionais no Município de Cametá-PA

92. P. il.; 30cm

Orientador: Prof. Dr. Carlino Morinigo

Dissertação (Mestrado). Área de Concentração: Ciência da Educação. Linha de Pesquisa: Currículo e Ensino (CE). Programa de Pós-graduação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS. 2023.

1 Avaliação Educacional. 2 Educação Básica. 3 Resultados Educacionais. 4 Município de Cametá. 5 Impactos do SAEB.

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os educadores, alunos e profissionais envolvidos na educação do município de Cametá-PA. Que esta análise sirva como reflexão e estímulo para continuarmos a buscar uma educação de qualidade, pautada no compromisso e na dedicação. À minha família, pelo apoio incondicional, e aos meus professores, cujas orientações foram fundamentais na realização deste estudo. Que os frutos deste trabalho contribuam para o fortalecimento e crescimento educacional de nossa cidade e de nosso país.

Agradecimento

Primeiramente, agradeço a Deus, que me proporcionou saúde, determinação e perseverança para conduzir este trabalho até sua conclusão.

À Faculdade Interamericana de Ciências Sociais Universidade, pelo ambiente acadêmico que propiciou o desenvolvimento deste estudo, e ao Departamento de Educação, que me apoiou em cada etapa da pesquisa.

Agradeço de maneira especial ao meu orientador, cuja sabedoria, paciência e dedicação foram fundamentais para a concretização deste projeto. Seus conselhos e ensinamentos foram valiosos e determinantes para a qualidade deste trabalho.

À Secretaria de Educação do município de Cametá-PA e a todas as escolas e profissionais que se disponibilizaram a contribuir com este estudo, fornecendo dados, participando de entrevistas e compartilhando suas experiências.

Aos meus colegas de curso, pela camaradagem, troca de ideias e momentos de descontração que tornaram a jornada acadêmica mais leve e enriquecedora.

A minha família, pelo amor, apoio e incentivo constantes. A cada um de vocês, minha eterna gratidão por acreditar em mim, mesmo nos momentos mais desafiadores.

E, por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Obrigado por fazerem parte desta jornada e por ajudarem a construir este legado para a educação de Cametá-PA.

Epígrafe

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (Gadotti, 2013, p. 2)

RESUMO

A dissertação aborda os impactos do Sistema de Avaliação da Educação Básica nos resultados educacionais no Município de Cametá- Pa, explorando como os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) refletem nas políticas educacionais e práticas pedagógicas implementadas no município de Cametá e buscando responder o seguinte problema de pesquisa: Quais os impactos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) na qualidade do ensino do Município de Cametá? Para tanto, organizou-se enquanto seguintes objetivos específicos: descrever a trajetória e os resultados do município de Cametá no SAEB no período 2019 a 2021; b) comparar os desempenhos do município com a escola que apresentou o maior índice no SAEB, identificando particularidades e práticas diferenciadas e c) identificar e analisar as práticas pedagógicas adotadas pela E.M.E.F Nadir Valente que contribuem para um bom rendimento no SAEB. A metodologia empregada envolveu uma pesquisa de cunho quanti qualitativa, realizada com base no levantamento bibliográfico e na pesquisa documental. Os resultados revelam que o SAEB, como uma das avaliações mais consolidadas do país, serve como referência e estímulo para a criação e fortalecimento de outros sistemas de avaliação em níveis estaduais e municipais. Ante essa questão, conclui-se que a avaliação em escala realizada pelo SAEB apresenta-se como um terreno de tensões, onde de um lado os resultados do SAEB podem influenciar a alocação de recursos, especialmente em programas de apoio a estados e municípios que apresentam desempenho abaixo do esperado, garantindo uma aplicação mais efetiva de recursos na busca pela qualidade educacional, e de outro, a necessidade de aprimorar os resultados no SAEB pode levar os educadores a limitar a abrangência de seu ensino, concentrando-se predominantemente nas áreas avaliadas e, porventura, deixando em segundo plano outras componentes valiosas do currículo.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Educação Básica. Resultados Educacionais. Município de Cametá. Impactos do SAEB.

ABSTRACT

The dissertation addresses the impacts of the Basic Education Assessment System on educational results in the Municipality of Cametá-Pa, exploring how the results of the Basic Education Assessment System (SAEB) reflect on educational policies and pedagogical practices implemented in the municipality of Cametá and seeking answer the following research problem: What are the impacts of the Basic Education Assessment System (SAEB) on the quality of teaching in the Municipality of Cametá? To this end, the following specific objectives were organized: describe the trajectory and results of the municipality of Cametá in SAEB in the period 2019 to 2021; b) compare the municipality's performance with the school that presented the highest index in SAEB, identifying particularities and differentiated practices and c) identify and analyze the pedagogical practices adopted by E.M.E.F Nadir Valente that contribute to a good performance in SAEB. The methodology used involved qualitative quantitative research, carried out based on bibliographical research and documentary research. The results reveal that SAEB, as one of the most consolidated assessments in the country, serves as a reference and stimulus for the creation and strengthening of other assessment systems at state and municipal levels. Faced with this issue, it is concluded that the scaled assessment carried out by SAEB presents itself as a field of tension, where on the one hand, SAEB results can influence the allocation of resources, especially in support programs for states and municipalities that present performance below expectations, ensuring a more effective application of resources in the search for educational quality, and on the other hand, the need to improve results in the SAEB can lead educators to limit the scope of their teaching, focusing predominantly on the areas assessed and , perhaps leaving other valuable components of the curriculum in the background.

Keywords: Educational Assessment. Basic education. Educational Results. Municipality of Cametá. Impacts of SAEB.

LISTA DE SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Cálculo IDEB, a partir dos dados do SAEB	28
Imagem 2 - Estrutura Organizacional e Administrativa da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)	59
Imagem 3 - Dados do IDEB por ano no Brasil	60
Imagem 4 - IDEB Nacional 2021	62
Imagem 5 - Do fluxo escolar no Brasil	63
Imagem 6 - IDEB no Estado do Pará.....	64
Imagem 7 - Evolução do IDEB no Pará	65
Imagem 8 - Evolução Fluxo no Pará.....	66
Imagem 9 - IDEB município de Cametá	67
Imagem 10 - IDEB projetado para o Município de Cametá	68
Imagem 11 - Dados do Fluxo por ano no município Cametá.....	69
Imagem 12 - Estrutura da Escola Nadir Valente.....	72
Imagem 13 - IDEB em escala Nacional, Estadual	74
Imagem 14 - Composição do IDEB da EMEF Nadir Valente	75
Imagem 15 - Evolução Fluxo	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelo de avaliação interna seguido pela escola:	73
Quadro 2 – comparecimento às aulas	78
Quadro 3 - Frequência seus pais ou responsáveis às reuniões de pais na escola ..	79
Quadro 4 – Tempo de estudo fora da escola	81
Quadro 5 - Tempo usado para estudar as lições de casa ou trabalhos	81
Quadro 6 - Reprovação	82
Quadro 7 - Abandonou a escola.....	83
Quadro 8 – Pretensão após o ensino fundamental	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)	20
1.1 O QUE É O SAEB?: EXPERIÊNCIAS INICIAIS, ORIGEM E INSTITUCIONALIZAÇÃO INTERLIGAÇÃO COM A POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO	20
1.2 O SAEB E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - IDEB	28
1.3 O SAEB E SUAS INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO PNE 2014-2024, DA BNCC E DO NOVO FUNDEB	33
CAPÍTULO II - O SAEB E A AS REFERÊNCIAS PARA AVALIAÇÃO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	45
2.1 A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO SAEB ENSINO FUNDAMENTAL.....	45
2.2 A MATRIZ DE REFERÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NOS CURRÍCULOS ESCOLARES.....	47
2.3 A INFLUÊNCIA DO SAEB NA PRÁTICA DOCENTE.....	51
CAPÍTULO III - ANÁLISES DOS DADOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ	57
3.1 DADOS ANALÍTICOS NACIONAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS: EVOLUÇÃO DO MUNICÍPIO CAMETÁ (2019 A 2021)	60
3.2. O COMPARATIVO ENTRE MÉDIAS DO MUNICÍPIO E A ESCOLA QUE APRESENTOU O MAIOR ÍNDICE	70
3.3 ANÁLISES DAS PRÁTICAS QUE CONTRIBUEM PARA UM BOM RENDIMENTO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA NADIR FILGUEIRA VALENTE	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	88

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa dedica-se a analisar os impactos do Sistema de Avaliação da Educação Básica no índice qualitativo da educação no município de Cametá, Pará, no período 2019 a 2021. Neste viés, cabe mencionar que de acordo com Araújo e Lúzio (2005), o Sistema de Avaliação da Educação Básica trata-se de um instrumento de amplitude nacional de avaliação externa da qualidade do ensino, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e desde 1990 aplica avaliações em escolas da zona rural e urbana com estudantes dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. De modo geral, o SAEB “surgiu como um projeto integrador e cooperativo entre União e as Unidades da Federação” para “a realização de um diagnóstico nacional capaz de orientar as políticas do governo federal para o subsetor Educação Básica com as administrações estaduais e municipais dos sistemas escolares” (Brasil, 1994)

De acordo com Pestana (1998) o SAEB possui enquanto objetivo principal avaliar a educação brasileira, e partir dos dados adquiridos, sinalizar para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas que proporcionem a melhoria da qualidade, da universalização e do acesso à escola. Nesta direção, concebe-se a partir de Segundo Dourado; Oliveira (2009, p. 203), que a qualidade na educação “é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço”, não se constituindo como um conceito fechado, mas está aberto e se ajusta de acordo com as demandas e exigências sociais dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Para tanto, evidencia-se como **problema de pesquisa**: Quais os impactos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) na qualidade do ensino do Município de Cametá? Alinhado a esta problemática elegeu-se as seguintes **perguntas de investigação**: como os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) refletem nas políticas educacionais e práticas pedagógicas implementadas no município de Cametá? Quais são as principais áreas de destaque ou de necessidade de melhorias identificadas no ensino de Cametá com base nos dados do SAEB ao longo dos anos? De que maneira o SAEB influencia a percepção de educadores, gestores e comunidade escolar sobre a qualidade do ensino oferecido no município de Cametá?

Nesta direção, é possível hipotetizar que a implementação e os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) influenciam significativamente as políticas educacionais, práticas pedagógicas e a percepção da comunidade sobre a qualidade do ensino no município de Cametá, conduzindo a adaptações e reformulações com o intuito de melhorar o desempenho educacional da região. Esta hipótese sugere que o SAEB não é apenas uma ferramenta de avaliação, mas também um influenciador de mudanças e adaptações no contexto educacional do município em questão.

Assim, elege-se enquanto **objetivo geral**: analisar os impactos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) na qualidade do ensino do município de Cametá. Este objetivo encontra-se alinhado aos seguintes **objetivos específicos**: a) descrever a trajetória e os resultados do município de Cametá no SAEB no período 2019 a 2021; b) comparar os desempenhos do município com a escola que apresentou o maior índice no SAEB, identificando particularidades e práticas diferenciadas e c) identificar e analisar as práticas pedagógicas adotadas pela E.M.E.F Nadir Valente que contribuem para um bom rendimento no SAEB.

Neste viés, a pesquisa possui relevância social, por sintetizar a aplicação de um sistema nacional de avaliação em uma esfera local, analisando dados relevantes a qualidade do ensino público. Tal ponto confirma a singularidade desta pesquisa na medida em que a temática surge alinhada às minhas experiências profissionais na rede pública municipal, observando a extensa quantidade de dados gerados pelo SAEB ao longo dos anos, percebo um vasto campo de oportunidades para investigar tendências, identificar padrões e avaliar o impacto das políticas educacionais. Além disso, acredito que a análise desses dados pode proporcionar agenciamentos capazes de refletir no desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Além disso, a pesquisa permitirá a exploração das possíveis disparidades regionais e socioeconômicas nos resultados do SAEB, promovendo uma compreensão mais profunda das desigualdades educacionais. Essa análise crítica é fundamental para direcionar políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades específicas de diferentes comunidades. Em síntese, minha escolha de pesquisar o SAEB é fundamentada na crença de que uma educação de qualidade é um direito fundamental de todos os cidadãos. Acredito que, ao compreendermos melhor as nuances do SAEB, podemos contribuir para o desenvolvimento de um sistema educacional mais equitativo. Assim, esta escolha

reflete não apenas meu interesse acadêmico, mas também uma profunda convicção sobre a grande importância do SAEB no cenário educacional brasileiro.

Considerando estas questões, no que concerne à pesquisa, dado ao fato do objeto de estudo tratar sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, optamos por adotar a abordagem de pesquisa quanti-qualitativa, empregada no sentido de compreender o objeto a que nos propusemos pesquisar. De acordo com Cresweel (2007), o desenvolvimento de pesquisas qualitativa e quantitativa no campo das “ciências humanas e sociais, a pesquisa de métodos mistos, empregando coleta de dados associados às duas formas de dados, está se expandindo” (p. 211).

A expansão circunscrita por Cresweel (2007), se fundamenta no fato da constatação que o autor faz sobre a existência de livros que tratam sobre os procedimentos a serem realizados no método misto, enfatizando que esses “procedimentos se desenvolveram em resposta à necessidade de esclarecer o objetivo de reunir dados quantitativos e qualitativos em um único estudo” (p. 211). Isto sugere que há uma percepção de que, embora os procedimentos estejam disponíveis, pode haver uma falta de clareza sobre por que e como os pesquisadores estão usando ambos os tipos de dados.

Contudo, embora se reconheça a possibilidade de uma mescla “entre as abordagens qualitativa e quantitativa na pesquisa educacional, temos no Brasil pouca literatura sobre as implicações teóricas e os desenhos específicos deste ‘terceiro movimento’” (Trés, 2012, p. 1132). Justamente por isto, Tréz (2012), menciona que em sua maioria, o pesquisador que optar por realizar “a pesquisa quantitativa ou qualitativa por serem as mais caracterizadas na literatura” (p. 1132).

Assim, ao optarmos por utilizar essa abordagem quanti-qualitativa, concordamos com autora no que as pesquisas se complementam, assim como também com Creswell (2007), quando ele ressalta que “a situação hoje é menos quantitativa *vérsus* qualitativa e mais sobre como as práticas de pesquisa se posicionam em algum lugar em uma linha contínua entre as duas” (p. 22), pode-se dizer, que os “estudos tendem a ser mais quantitativos ou qualitativos em sua natureza” (p. 22).

Sendo assim, para Minayo (1993), se a “relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória” (p. 247). Minayo (1993), enfatiza que pelo contrário, “é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus

aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais” (p. 247). Com base nisso, “o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (p. 247).

Por conseguinte, em vez da anterior oposição histórica entre as duas pesquisas, Dal Farra e Lopes (2013, p. 77) visualizam que há atualmente uma tendência maior a pensar em como tais práticas de pesquisa podem ser coadunadas. Estando delimitada a abordagem da pesquisa quanti-qualitativa, definimos os instrumentos de coleta da abordagem, que de acordo com Gerhardt, Ramos, Riquinho e Santos (2009), nada mais é que “a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar” (p. 67). Estes mesmos autores sintetizam que o instrumental técnico gerenciado pelo pesquisador para o registro e a medição dos dados deve preencher os seguintes requisitos: validade, confiabilidade e precisão (Gerhardt, Ramos, Riquinho e Santos, 2009).

Posto estas questões, evidencia-se que para dar subsídios à pesquisa, utilizar-se-á como procedimento, a pesquisa bibliográfica, documental. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Fonseca (2002, p. 32) realiza-se a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites* etc., sendo que para este autor, todo e qualquer trabalho científico, é construído sobre uma pesquisa bibliográfica (Fonseca, 2002).

Por sua vez, a pesquisa documental, de acordo com Lüdke & André (1986), é “pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, podendo se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38). Consoante a isto, Fonseca (2002) relembra que a pesquisa documental em sua gênese, esfacela os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, de modo que em geral há confusões sobre os contornos de cada uma destas. Para este autor, a pesquisa documental tem como característica a análise de linguagens como “tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc” (Fonseca, 2002, p. 32).

Ramos e Santos (2013), ainda classificam os documentos como os de primeira mão e os de segunda. Sendo que, os de primeira “são os que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas,

contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, gravuras, pinturas a óleo, desenhos técnicos, etc.” (p. 67). Já os de segunda mão “são os que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, manuais internos de procedimentos, pareceres de perito, decisões de juízes, entre outros” (p. 67).

Por fim, cabe ressaltar que nesta pesquisa, as análises bibliográficas e documental serão empregadas em alinhamento ao estudo de caso, descrito por Yin (2001) como uma investigação empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Além disso, o mesmo autor, salienta que “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (p. 33). Sendo assim, Yin (2001), baseando-se nos estudos de Stoecker (1991) ressaltava que “o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente” (p. 33).

Para Fonseca (2002), “o estudo de caso deve decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes” (p. 34). Ainda para este autor, o estudo pode também, ter a “perspectiva pragmática, que visa simplesmente uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador” (p. 34). Ademais, na etapa de sistematização e análise dos dados da pesquisa conta-se com a técnica da Análise do Conteúdo, por meio da técnica de categorização temática que é “uma operação de classificação de elementos, um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2010, p. 145), identificando nos dados analisados, elementos de ordem proporcionais os quais, após o processo de agrupamento por áreas, serão efetivados como categorias temáticas que direcionaram a escrita dos capítulos.

Considerando que estamos discutindo a análise dos impactos do SAEB na qualidade do ensino, estabelecemos como método de investigação, o Dialético, fundamentado na ideia de que o conhecimento é construído através da relação entre o sujeito e o objeto de estudo, tendo como base as contradições e tensões entre os fenômenos observados. Este método é especialmente relevante para investigações

que procuram compreender sistemas complexos e seus desdobramentos, como é o caso da avaliação educacional e seus impactos.

O método dialético possibilita uma compreensão ampla da realidade a partir das contradições que se fazem presente na realidade investigada. Marconi e Lakatos (2019), considerando que o método dialético penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade. A opção pelo método dialético decorre da complexidade e contradições que cercam a temática da formação inicial dos professores no âmbito do Programa Residência Pedagógica, haja vista que, de acordo com a literatura especializada tal programa visa qualificar os professores em formação para enfrentar os desafios e dinamicidade da sala de aula que é o campo de atuação dos licenciados para a docência.

Assim, no que compreende a sua estrutura, a dissertação está organizada da seguinte forma: Em primeiro momento, tem-se a introdução, no qual serão elencadas as questões referentes à origem da pesquisa, a definição dos problemas e das questões, assim como os procedimentos metodológicos que utilizamos na pesquisa e a estrutura que compõe a dissertação. Posteriormente, o estudo será transcrito por meio de 03 (três) capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB) apresenta as concepções conceituais, a origem e institucionalização do objeto de estudo, prescrutando nas influências deste para Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), nas políticas educacionais do PNE 2014-2024, da BNCC e do novo FUNDEB. Neste mesmo capítulo, analisa-se ainda a Política Nacional de Avaliação.

A partir destas proposições, o segundo capítulo, intitulado “O SAEB e as referências para a avaliação da língua portuguesa” faz menção a estrutura Organizacional do SAEB no Ensino Fundamental, focalizando para novo currículo de Língua Portuguesa, para matriz de referência e suas implicações a prática docente. O terceiro Capítulo apresenta “A análise dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Nacional no Município de Cametá” para tanto, definiu-se recorte temporal (2019 a 2021) para realizar um comparativo entre as médias do Município e a escola que apresentou o maior índice, conseqüentemente, analisando, as práticas que contribuem para um bom rendimento na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Nadir Filgueira Valente.

CAPÍTULO I - SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)

Neste capítulo, introduziremos uma discussão acerca do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que enquanto política educacional relativamente recente, precisa ser compreendido em sua gênese estrutural e histórica enquanto instrumento do desenvolvimento educacional do País. Porquanto, inicialmente realiza-se a conceituação acerca do SAEB, explicitando o detalhamento das aplicações, origem e processos de institucionalização, verificando sua interligação a Política Nacional de Avaliação, à qualidade do ensino público e ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além disso, analisa-se as influências do SAEB nas políticas educacionais do PNE 2014-2024, da BNCC e do novo FUNDEB.

1.1 O QUE É O SAEB?: EXPERIÊNCIAS INICIAIS, ORIGEM E INSTITUCIONALIZAÇÃO INTERLIGAÇÃO COM A POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO

O Sistema de Avaliação da Educação Brasileira, trata-se de uma política de avaliação em larga escala direcionada a aferição da qualidade do Ensino Básico do nosso país. Para tal, o SAEB, como é popularmente conhecido, considera o rendimento dos alunos nos testes aplicados pelo sistema. O primeiro ciclo do SAEB, de acordo com Corrêa (2012) ocorreu em 1990 por meio de uma amostra realizada sobre as escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental da rede pública urbana, não sendo aplicado nas escolas do campo. Neste primeiro momento, o SAEB avaliava os índices referentes aos conhecimentos dos alunos de 5ª e 7ª séries em Língua Portuguesa, matemática e ciências, além da destreza na realização de avaliações de redação. Este formato foi aplicado até 1993. Adiante, em 1995, Pestana (1998) por meio de uma avaliação externa, o SAEB passa a analisar somente os índices de alunos das séries finais de ciclo, expandiu-se a aplicação para as redes de ensino, pública e privada e todas as unidades da Federação.

Nos anos de 1997 e 1999 o SAEB avaliou também os alunos de 4ª e 8ª série do ensino fundamental com teste voltados aos conteúdos de Língua Portuguesa,

Matemática e Ciências, e os alunos do 3º ano do Ensino Médio por meio de testes em Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química e Biologia. Já nas edições de 2001, o SAEB foi reestruturado, passando a centrar-se especificamente na avaliação sobre a Língua Portuguesa e Matemática. Em 2005, o sistema passou a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e pela Avaliação do Rendimento Escolar - ANRESC, popularmente conhecida como Prova Brasil.

Além disso, em 2005 ainda os resultados da avaliação nacional passaram a integrar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, sendo aplicadas de forma censitária em todo o território nacional. Mais tarde, em 2019 com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o SAEB passou a ser aplicada junto a alunos da Educação Infantil, além de outras mudanças a serem implementadas gradualmente ao longo dos próximos anos. Contudo, a extensão da aplicação do SAEB a Educação Infantil, contempla somente os professores e diretores de creches e pré-escola, de modo que as crianças não participam.

Neste viés, cabe ainda esclarecer que as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica ocorrem a cada dois anos junto a alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e alunos do 3º ano do Ensino Médio das escolas públicas rurais e urbanas. Os exames são compostos por questões de Português e Matemática, contendo 22 questões de Português e 22 de Matemática para os alunos do 5º ano e 26 de cada disciplina para os alunos do 9º e do 3º ano do ensino médio.

Paralelo aos exames, o SAEB ainda realiza a aplicação de questionários voltados a identificar a situação socioeconômica, demográfica dos alunos, a infraestrutura escolar, a disponibilização de materiais didáticos, os programas estruturados na escola, as condições de trabalho dos profissionais, as estratégias burocráticas da escola e a prática pedagógica perpassando pela formação docente. Para tanto, além do quadro de estudantes, o SAEB contempla a equipe pedagógica e diretiva na figura dos professores e gestores escolares. Com base no exposto, Corrêa (2012) salienta que o SAEB possui duas grandes preocupações:

aferir os conhecimentos e habilidades dos alunos, mediante aplicação de testes com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino;
verificar os fatores contextuais e escolares que incidem na qualidade do ensino – condições de infra-estrutura das unidades escolares; perfil do diretor e mecanismos de gestão escolar; perfil do professor e práticas pedagógicas

adotadas; características socioculturais e hábitos de estudo dos alunos (Corrêa, 2012, p. 48).

De acordo com esta autora, a utilização de testes como método de avaliação dos conhecimentos e habilidades dos alunos indica uma abordagem quantitativa e objetiva pautada em medir o desempenho estudantil, proporcionando dados comparáveis e mensuráveis para análise. Porquanto, o SAEB preocupa-se igualmente em examinar os fatores contextuais e escolares que influenciam a qualidade do ensino, envolvendo questões como a infraestrutura das unidades escolares, o perfil do diretor, os mecanismos de gestão escolar, o perfil do professor, as práticas pedagógicas adotadas e as características socioculturais e hábitos de estudo dos alunos.

A inclusão de uma variedade de fatores, desde a infraestrutura até as práticas pedagógicas e características dos alunos, sugere uma abordagem holística na avaliação da qualidade do ensino. Isso é consistente com uma compreensão mais ampla de que a qualidade da educação não é determinada apenas pelos resultados dos alunos, mas também por vários elementos contextuais. Em resumo, Corrêa (2012) destaca que a partir dos resultados aos levantamentos realizados com o SAEB, é possível acompanhar o desempenho dos sistemas de ensino, analisando os fatores que interferem na qualidade e/ou efetividade dos processos executados pelas escolas brasileiras, o que posteriormente possibilitará a criação de políticas e definição de ações cabíveis a melhorar quantitativamente as deficiências identificadas (Corrêa, 2012).

Em análise semelhante, Ferrão et.al. (2001), considera que o SAEB a partir da coleta de dados sobre o desempenho dos alunos nos testes tem a possibilidade de contribuir para a garantia de equidade e eficiência do sistema educacional brasileiro, sugerindo a criação de programas de melhoria ao ensino. A compreensão das implicações da avaliação realizada pelo SAEB no desenvolvimento da educação nacional sugere *a priori* que se realize uma análise acerca da trajetória histórica do conceito de avaliação no processo de ensino aprendizagem no Brasil, o que irremediavelmente perpassa pelas suas diferentes modalidades, bem como as concepções que fundamentam cada uma delas, compreendendo os critérios e as filosofias que fundamentam a avaliação enquanto uma política.

Desse modo, primeiramente faz-se necessário entender que o conceito de avaliação, no ambiente escolar historicamente tem sido remetido a realização de provas, isto é assinalado por Gatti (1987, p.1) ao mencionar que “falar-se em avaliação é criar situação de ameaça. Questão de cultura? Questão de associação com situações aversivas? Questão ligada a posições políticas? Muito haveria para se explorar neste segmento”.

O presente quadro é imposto não só pela autoridade com que o termo avaliação é posto no ambiente escolar, mas, sobretudo pelas sanções e advertências que dele suscitam, levando o aluno (e em escalas maiores, os professores e a escola) a receberem notas abaixo da média e repetirem de ano.

Corrêa (2012) ao realizar uma análise histórico-conceitual da avaliação na educação brasileira relembra que sua aplicação enquanto “sinônimo de provas e exames no Brasil, é uma herança que data de 1599, tendo sido introduzida pelos jesuítas” (Corrêa, 2012, p. 22). De acordo com esta autora, a imposição dos métodos pedagógicos jesuíticos foi decisiva para que a educação nacional fosse forjada por meio de atividade de memorização da retórica, da leitura dos clássicos e às artes cênicas, sendo o aluno retido a castigos físicos ou premiações, conforme a maestria e a disciplina (ou não) com que desempenhava tais ações.

A realidade da educação nacional não se altera apesar da saída dos jesuítas do Brasil, e assim, a partir de 1759, com as chamadas Reformas Pombalinas da Instrução Pública”, segundo Corrêa (2012, p. 24) “o uso de provas e exames como meio de avaliar (no sentido de “medir” conhecimento) o aluno” persistiu. Somente com a Proclamação da República e a posterior promulgação da primeira Constituição Federal foi que o campo educacional brasileiro sentiu as primeiras mudanças, especialmente a partir da década de 1920, com “o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922)” (Corrêa, 2012, p. 26), dentre outros movimentos que eclodiram no Brasil ideias positivistas e que por assim dizer influenciaram não só a educação, mas a sociedade brasileira como um todo. Acerca disso, Corrêa (2012) relembra que neste período, de norte a sul do país ocorreram diversas reformas no campo educacional, e que a avaliação mais uma vez foi requerida enquanto “arma de controle que tudo pode” (p. 26).

Em meados da década de 1930 até os anos 1945, durante a Segunda República e Estado Novo, a filosofia educacional brasileira com suas didáticas e

métodos excentricamente tradicionais começa a ser questionada, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, movimento que reconstruiu o ensino, o papel do professor e do aluno, contudo, o conhecimento do aluno seguia sendo medido por meio de avaliações. A partir de 1945, com o chamado período de redemocratização e crescimento do movimento popular, foi assim que em 1946, tem início a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que foi tardiamente findada em 1961. Tal documento trouxe mudanças significativas para o processo de educação nacional, dentre as quais Corrêa (2012, p. 29) menciona “a possibilidade de acesso ao nível superior para egressos do ensino técnico e a criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais, num esquema de rígido controle do sistema educacional brasileiro”. Contudo, a LDB 61, não apresentou menções e/ou reestruturações acerca dos processos avaliativos do ensino.

Já em 1971, com a promulgação da Lei 5692/71, percebe-se em âmbito nacional e pela primeira vez em um documento legal a proposição do conceito de avaliação enquanto método de aferição ao conhecimento do aluno. Sobre isto, a LDB/71 propõe o seguinte:

Art. 14 – A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1.º - Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os resultados quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2.º - O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§ 3º [...]

§ 4.º - Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento (Brasil, 1971).

Com base no exposto, a LDB de 1971, a avaliação educacional apresenta-se enquanto avaliação do aproveitamento do aluno, e que para além disso, rege a sua assiduidade escolar, cabendo a realização de etapas de recuperação àqueles que não somarem as médias exigidas, e a possibilidade de progressão àqueles que estiverem aquém da média, sendo resguardados os critérios de idade e aproveitamento.

Por conseguinte, com a promulgação da Constituição Federal em 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a avaliação do rendimento escolar passa a ser vista como um contínuo processo no qual o aluno pode acumular resultados durante o ano letivo, sobre isto, o artigo 24, do Capítulo V desta lei menciona o seguinte:

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

Nesta análise, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional concebe a avaliação como um instrumento de identificação das fragilidades e deficiências que se apresentam nos processos de ensino, podendo assim pensar em estratégias que lhes permitam intervir de forma significativa. Destarte, a visão imposta pela LDB 9394/96, ressalta que os processos avaliativos devem assumir uma visão global dos conteúdos estudados pelos alunos, promovendo-os às etapas seguintes.

Somado a isto, a análise acerca do Sistema de Avaliação da Educação Básica esbarra inevitavelmente na “garantia de padrão de qualidade” enquanto princípio do ensino previsto na CF 1988 (art. 206, VII). A qualidade deve ser o principal guia para as iniciativas educacionais formais. Oliveira e Araújo (2005) argumentam que, hoje em dia, no Brasil, a qualidade tornou-se um aspecto fundamental do direito à educação. Esse padrão de ensino, que deve ser obrigatório e gratuito, tem natureza de direito público subjetivo. Isso implica que os governantes podem ser legalmente responsabilizados se não fornecerem tal educação ou se fornecerem de forma inadequada. Contudo, há que se pensar que o conceito da Qualidade social da educação envolve diferentes dimensões e significações, que segundo Dourado e Oliveira (2009) são aspectos Intra e Extraescolares importantes na construção e garantia dos resultados mais expressivos na aprendizagem escolar, formação, desenvolvimentos integral e cognitivo dos sujeitos. Ou seja, deve contribuir na

melhoria dos processos de apropriação e desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos em sala de aula.

No contexto educacional brasileiro a garantia da Qualidade na educação ainda é algo complexo e distante a materialização na prática pedagógica escolar, ou seja, ainda pouco valorizado, ou mesmo sem a concretização de fato na realidade social das escolas. Pois:

[...] ressalta-se que a efetivação de uma escola de qualidade se apresenta como um complexo e grande desafio. No Brasil, nas últimas décadas, registram-se avanços em termos de acesso e cobertura, sobretudo no caso do ensino fundamental. Tal processo carece, contudo, de melhorias no tocante a uma aprendizagem mais efetiva (Dourado; Oliveira, 2009, p. 2)

A materialização da Qualidade social do Ensino-Aprendizagem no contexto socioeducacional, está condicionada também, a concepção de qual educação desejamos proporcionar, ou seja, educar para que? E, qual o modelo de sociedade queremos construir e formar, pois segundo Gadotti (2013), a Qualidade na educação tem sido apenas para poucos, ou seja, ainda é um privilégio. O autor argumenta que “[...]. Até agora, entre nós, só tivemos, de fato, uma educação de qualidade para poucos. Precisamos construir uma nova qualidade [...] que consiga acolher a todos e a todas”. (Idem. p. 2)

Na materialização da Qualidade social do processo Ensino-Aprendizagem, especificamente no Ensino Fundamental, compreendemos que os aspectos destacados anteriormente são de fundamental importância na garantia do direito ao ensino público, gratuito e de Qualidade para todos. E assim, contribuindo no processo da apropriação e desenvolvimento do conhecimento em sala de aula. A garantia da Qualidade da educação também está no sentido do direito à educação visando à formação para a cidadania e ao acesso ao conhecimento, pois:

O desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho passam necessariamente pela educação. A educação lida inteiramente com a vida. É ela que abre os horizontes da consciência para que a pessoa possa conhecer seus direitos e obrigações, formando cidadãos movidos no princípio de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (Bruni, 2003, p. 6).

A educação como direito público e subjetivo está garantido e exposto na Constituição Federal do Brasil de (1988), e a sua oferta é um dever do Estado em

promover o acesso aos níveis mais elevados do conhecimento. Dourado e Oliveira (2009), destacam que o conceito da Qualidade na educação:

[...] remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem, nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outros. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente. Em outras palavras, é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaço da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (Idem. p. 2).

A efetivação da educação propriamente dita deve estar no sentido da construção de uma sociedade menos desigual, e democratização do saber para a camada da população menos favorecida. Melhorando as relações sociais na sociedade, dentro e fora do próprio espaço escolar a partir de práticas de integração e inclusão social de todos. Com isso, teremos de fato, a garantia de seus direitos como cidadão, a partir de uma prática educativa visando sobretudo promover a responsabilidade, o compromisso, a dignidade e a justiça social para todos. (BEZERRA; *et al.* 2010).

Neste processo de garantia da qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas e privadas do país, atuando nos níveis municipal, estadual e federal, o SAEB proporciona métricas objetivas para avaliar o desempenho dos alunos em disciplinas chave, como Língua Portuguesa e Matemática. Estes dados são cruciais para entender as deficiências e potenciais do sistema educacional. Assim, os resultados do SAEB possibilitam a identificação de lacunas na aprendizagem, permitindo que gestores educacionais e políticos direcionem recursos e atenção para áreas mais carentes ou que apresentam baixo desempenho.

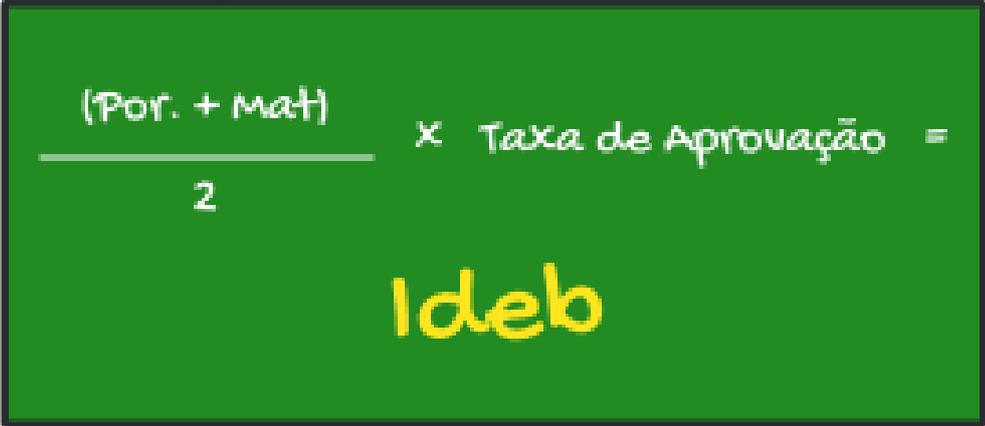
Além disso, como já foi mencionado, os resultados do SAEB apresentam-se como base para a formulação de políticas públicas, na medida em que a partir deles, governos podem elaborar e implementar estratégias voltadas para a melhoria da educação, caracterizando-se ainda como um dos componentes na formulação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). No entanto, é importante

observar que, por si só, o SAEB não garante a qualidade da educação. Ele é uma ferramenta de diagnóstico. A garantia de qualidade exige ações práticas baseadas nas informações fornecidas pelo sistema, bem como investimentos contínuos em capacitação de professores, infraestrutura, materiais didáticos, entre outros aspectos fundamentais da educação.

1.2 O SAEB E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - IDEB

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), combina em um só indicador os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, para gerar um índice que mede a qualidade das escolas e redes de ensino, tornando-se referência na avaliação e monitoramento da qualidade educacional no país (INEP, 2007). Em linhas gerais, o Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Conforme verifica-se a seguir:

Imagem 1 - Cálculo IDEB, a partir dos dados do SAEB


$$\frac{(\text{Por.} + \text{Mat})}{2} \times \text{Taxa de Aprovação} = \text{Ideb}$$

Fonte: site <https://qedu.org.br/brasil/ideb>

Ao sintetizar em um único número a taxa de aprovação e o desempenho dos alunos em provas de Matemática e Língua Portuguesa, este índice permite uma análise mais acurada da situação educacional do país (Rabelo & Souza, 2010). Esse diagnóstico, por sua vez, ajuda governos e instituições a identificar áreas críticas que necessitam de intervenções diretas e eficazes. Ademais, o IDEB também opera como

mecanismo de *accountability*. A divulgação dos resultados cria uma espécie de "ranking" entre escolas, municípios e estados, o que pode gerar tanto competição saudável quanto pressão para melhorias (Gomes-Neto & Hanushek, 2014), tornando-se assim, um catalisador para políticas públicas, direcionando investimentos e ações em busca de elevação nos números apresentados (Santos & Menezes, 2012).

O Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema.

É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, que tinha estabelecido, como meta para 2022, alcançar média 6 – valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos. Compreende-se dessa forma que o Ideb pode servir tanto como uma bússola para apontar necessidades e ajudar uma rede a desenvolver a sua qualidade no ensino, como para direcionar políticas de distribuição de recursos do Ministério da Educação (MEC) e nortear gestores educacionais sobre investimentos e ações. Ao olhar o Ideb, deve-se levar em conta cada indicador que o compõe analisando qual o impacto do aprendizado (em português e matemática) e o do fluxo (aprovação, reprovação e evasão) naquela nota.

Além disso, o IDEB permite monitorar o cumprimento das metas de qualidade estipuladas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Vale destacar que somente escolas com IDEB inferior recebem os recursos provenientes do PDE. Adicionalmente, diversas instituições são premiadas por atingir ou ultrapassar a meta determinada (Paz, 2010). Com base nesses resultados, o Ministério da Educação direciona recursos às escolas, dando prioridade àquelas que apresentam desempenho abaixo da média e, portanto, com maior necessidade de aprimoramento, como observado com os recursos do PDE. Mesmo após uma década, o Brasil continua a mostrar números inquietantes em relação à educação básica (FERNANDES, 2007).

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) visa monitorar a qualidade dos sistemas educacionais, utilizando fluxos e desempenho escolar para avaliação. Seu valor varia entre 0 e 10, sendo determinado com base nos dados de aprovação do Censo Escolar e nas notas das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (Paz, 2010). Nesta direção, o Censo Escolar é uma ferramenta vital, reconhecida pelo INEP, para avaliar as necessidades educacionais dos alunos. Adotado por todas as instituições de ensino do país, incluindo os particulares, ele verifica a regularidade do ensino. Os dados para este levantamento são coletados durante as matrículas e o período letivo, analisando a frequência e participação dos alunos nas aulas. Com base nisso, ao final do ano letivo, é possível determinar o índice de desenvolvimento de cada estudante (Brasil, 2015). Esse censo é fundamental para que os especialistas avaliem o estado da educação no país. Por sua relevância, influencia políticas públicas e, em conjunto com outras avaliações, serve como referência para que o IDEB estabeleça uma média.

Por sua vez, o Saeb é um instrumento anual que avalia o desempenho de alunos em escolas brasileiras, identificando fatores que influenciam no seu desenvolvimento e auxiliando instituições a promover uma educação de qualidade (Paz, 2010). Composto por diferentes avaliações, destaca-se a Anresc (Prova Brasil), Aneb e ANA. A Prova Brasil, conforme Paz (2010), objetiva avaliar a qualidade do ensino através de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Direcionada a alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental em escolas públicas, esta avaliação ocorre a cada dois anos, focando em Língua Portuguesa e Matemática. Professores e diretores também contribuem com informações demográficas e profissionais (Brasil, 2015).

A ANEB, semelhante à Prova Brasil, estende-se também ao 3º ano do ensino médio, com o intuito de avaliar a eficácia, qualidade e equidade da Educação Básica. Ao contrário da Anresc, que é universal para escolas públicas, a Aneb é aplicada por amostragem, abrangendo escolas públicas e privadas selecionadas por critérios específicos de matrícula (Brasil, 2015).

Outro componente do Saeb é a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Realizada três vezes até 2016, tem como público-alvo alunos do 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas. Esta avaliação concentra-se no desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, examinando a formação da alfabetização e propondo estratégias de aperfeiçoamento (Brasil, 2015). A correção das avaliações

fica a cargo do INEP, cujo site disponibiliza os resultados das escolas avaliadas. Estas avaliações, em conjunto com os dados do Censo Escolar, fundamentam a formulação do IDEB, um índice que mescla indicadores de fluxo e proficiência para determinar a qualidade do ensino (Paz, 2010).

Anteriormente, o lema era "Educação para todos". Por anos, esforços e recursos foram direcionados para expandir e consolidar o ensino em todo o país, com a meta de disponibilizar uma educação pública e gratuita à vasta maioria da população. Atualmente, conquistamos um notável avanço no acesso à educação. No entanto, a principal inquietação reside na qualidade desse ensino e em como ele impulsiona a aprendizagem dos alunos (Fernandes, 2007).

Como cita Paz (2010):

O desafio atual do ensino fundamental não se situa mais em termos de acesso à escola e sim na oferta de um ensino que atenda a padrões mínimos de qualidade. Dessa forma, o principal objetivo da educação passa a ser a promoção da permanência e da aprendizagem dos alunos, ou seja, assegurar-lhes as condições de sucesso escolar (p. 10).

A eficácia do ensino fornecido é determinante para o êxito acadêmico do aluno. Mas como determinar se essa educação é de alta qualidade? Daí a criação dos sistemas de avaliação, desenhados especificamente para "avaliar a qualidade do ensino no sistema educacional brasileiro por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos" (Paz, 2010, p.4).

Porém, essa abordagem levanta críticas significativas. Se o IDEB se propõe a medir a qualidade do ensino com base em testes padronizados, torna-se mais simples "preparar" alunos para um exame específico do que para uma formação crítica e holística. Observa-se que muitas escolas podem estar se concentrando excessivamente na preparação para testes, em detrimento de uma educação que fomenta o pensamento crítico e a formação integral do cidadão (Paz, 2010).

Reconhecidamente, esse indicador é crucial para motivar as escolas a adotarem práticas que combatam a evasão escolar e as repetências. Como Fernandes (2007, p. 16) salienta, ele "incentiva as instituições educacionais a operar com taxas reduzidas de reprovação". No entanto, também é vital lembrar que a memorização e a preparação específica para exames não são sinônimos de ensino de qualidade. Qual o valor de uma educação que prioriza a obtenção de altas pontuações em testes padronizados em detrimento da real retenção e compreensão

do aluno? Um ensino puramente mecanicista é insuficiente. O que verdadeiramente importa é formar indivíduos pensantes, críticos e atuantes na sociedade (Paz, 2010).

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) tem se consolidado como um indicador crucial da qualidade educacional. Os resultados obtidos nas escolas são usados para analisar e reavaliar as metodologias pedagógicas, buscando não apenas atender a critérios numéricos, mas principalmente aprimorar o desenvolvimento estudantil. Contudo, a maneira como as escolas preparam seus alunos para testes padronizados evidencia um dos principais pontos de crítica ao IDEB: o foco excessivo nos resultados dos exames, muitas vezes em detrimento de uma formação integral e significativa. Esta ênfase nos números pode gerar um ensino superficial, mais preocupado com a performance em testes do que com o aprendizado genuíno.

Embora a proposta do IDEB seja medir a qualidade educacional, sua confiabilidade é questionada devido a possível manipulação dos resultados, criticada por alguns pesquisadores que argumentam que a excessiva centralização no índice pode levar à "preparação para o teste", ou seja, escolas focando estritamente no conteúdo que será avaliado, em detrimento de um currículo mais holístico e abrangente (Alavarse & Duarte, 2015). Assim, é fundamental entender o IDEB como um instrumento dentro de um conjunto mais amplo de avaliações e métricas (Freitas, 2013).

Isto posto, reflete-se que o IDEB é uma ferramenta valiosa que influencia diretamente a qualidade do ensino no Brasil. Seja como diagnóstico, seja como mecanismo de pressão para melhorias, ele é capaz de nortear ações e políticas. Entretanto, é essencial que sua utilização seja crítica e contextualizada, evitando reducionismos que comprometam a riqueza e a complexidade da educação (Oliveira & Araújo, 2005). Somado a isto, é inegável que ele tem impacto: muitas instituições se veem impelidas a criar políticas voltadas para a retenção escolar e para o combate à evasão. A avaliação educacional, no entanto, não pode recair apenas sobre os ombros dos alunos. Requer uma reflexão abrangente sobre o sistema escolar, contemplando desafios, acertos e a eficácia das abordagens pedagógicas.

A qualidade educacional só pode ser alcançada com a colaboração conjunta entre escola, família e comunidade. Portanto, a mera presença na escola não assegura uma educação de excelência. É vital que o ensino oferecido seja coeso e significativo, não apenas uma série de etapas fragmentadas orientadas por índices.

Um ensino de qualidade demanda investimentos em capacitação profissional, infraestrutura e recursos para as escolas. Enquanto a qualidade idealizada não é atingida, muitas vezes os professores são apontados como culpados pelos insucessos, enquanto gestores recebem créditos pelas vitórias. Esta dissonância reforça o debate: o IDEB é realmente um termômetro confiável da qualidade educacional? A resposta a essa pergunta, considerando os prós e contras do índice, deve ser fruto de profunda reflexão.

1.3 O SAEB E SUAS INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO PNE 2014-2024, DA BNCC E DO NOVO FUNDEB

As avaliações em grande escala têm se tornado o foco das políticas educacionais em recentes décadas, servindo como ferramentas de monitoramento, regulamentação e incentivo à competitividade. Assim, o Saeb, uma das avaliações mais consolidadas da educação básica, tem crescido em relevância, associando-se a áreas como planejamento, currículo e financiamento, além disso, sua influência tem sido notória em políticas como o Plano Nacional de Educação 2014-2024, a Base Nacional Comum Curricular e o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.

Analisando isto, no âmbito do PNE, documento que estabelece metas e estratégias para a política educacional brasileira em um período de dez anos, cujas diretrizes apontam para a necessidade de monitoramento e avaliação contínua da educação nacional, percebe-se que o SAEB exerce uma influência crucial. Uma das características marcantes do PNE é justamente o estabelecimento de metas claras e quantificáveis para a educação brasileira, onde o SAEB, ao atuar por meio de suas avaliações periódicas, fornece dados concretos sobre o desempenho dos estudantes, permitindo verificar se as metas propostas pelo PNE estão sendo alcançadas.

Nesta direção, tal qual o PNE de 2001, o conceito de avaliação como meio de promover a qualidade da educação foi novamente enfatizado no PNE de 2014. Segundo a Lei n. 13.005/2014, o PNE 2014-2024 estipula, em seu art. 11, a instauração de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb). Este sistema, sob coordenação federal em parceria com estados, Distrito Federal e municípios, serviria como principal recurso para avaliar e direcionar as políticas

públicas da educação básica (BRASIL, 2014a, art. 11). Por outro lado, o PNE busca aprimorar a qualidade da educação em todos os níveis e o SAEB, ao avaliar os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, oferece um retrato do estágio da educação básica no país, influenciando as estratégias e ações propostas pelo PNE.

Além de focar no desempenho estudantil, o PNE atual também propõe a criação de indicadores de avaliação institucional. Assim, o Sinaeb se comprometeria a atualizar tais indicadores a cada biênio.

Indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica; 86 II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes (Brasil, 2014a, art. 11, § 1º, incisos I e II)

Conforme o plano em seu artigo 11, § 3º, os indicadores, sejam de rendimento ou institucionais, devem ser calculados considerando diferentes níveis, como etapa, instituição de ensino, rede escolar, unidade federativa e no contexto nacional. Estes serão amplamente divulgados, mas os resultados e indicadores específicos por turma serão disponibilizados apenas para a comunidade da instituição em questão e para o órgão administrativo da rede escolar em que a instituição se insere (Brasil, 2014).

Dentro das metas estabelecidas pelo PNE, a Meta 7 se concentra na qualidade da educação básica em todas as suas etapas e modalidades. O monitoramento desta meta, de acordo com os relatórios do governo (Brasil, 2016c; Brasil, 2018d; Brasil, 2020d), é realizado com base no Ideb, um indicador instituído pelo Decreto n. 6.094/2007 e integrado ao PNE como uma política oficial. Além disso, O PNE possui 36 estratégias relacionadas à Meta 7, das quais quatro estão diretamente associadas aos resultados do IDEB. Estas estratégias incluem a associação de assistência técnica financeira com metas estabelecidas com base no Ideb, a orientação das políticas educacionais para alcançar os objetivos do Ideb, a divulgação bianual dos resultados relacionados ao Ideb, e a implementação de políticas de incentivo para

escolas com melhor desempenho no Ideb, reconhecendo o mérito dos profissionais e da comunidade escolar envolvidos (Brasil, 2014a).

O PNE, em seu artigo 11º, valoriza os indicadores institucionais ao lado dos indicadores de rendimento. Horta Neto, Junqueira e Oliveira (2016) observam que essa ênfase é de grande importância para a discussão educacional atual, especialmente em relação às informações geradas por avaliações em larga escala. O Plano reconhece a multidimensionalidade da qualidade educacional, evocando os objetivos iniciais do Saeb definidos no final dos anos 1980 (Horta Neto, 2018). Com essa visão, uma equipe de pesquisadores da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) do Inep promoveu debates com especialistas, resultando em uma proposta para a criação do Sinaeb (Horta Neto, 2018). Esta proposta reconhece a natureza multidimensional da educação e a necessidade de expandir os métodos de medição para abranger uma variedade mais ampla de dimensões educacionais (Horta Neto, 2018).

Baseando-se na sugestão da equipe da DAEB/Inep, o MEC estabeleceu a Portaria n. 369 em 5 de maio de 2016 (Brasil, 2016a), dando origem ao Sinaeb, conforme previsto no PNE 2014-2024, a seguir:

[...] com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação da educação básica em todas as etapas e modalidades, considerando suas múltiplas dimensões, na perspectiva de garantir a universalização do atendimento escolar, por meio de uma educação de qualidade e democrática, a valorização dos profissionais da educação e a superação das desigualdades educacionais (Brasil, 2016 a, art. 1º).

Conforme estabelecido pela Portaria n. 369/2016, o Sinaeb estaria integrado ao Sistema Nacional de Educação e seria coordenado em parceria entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Sua principal função seria servir como uma fonte de dados para avaliar a qualidade da educação básica e direcionar as políticas públicas desse segmento, utilizando indicadores de desempenho estudantil e avaliações institucionais.

A referida Portaria determina que o Sinaeb desenvolva indicadores de desempenho acadêmico, avaliações institucionais e o cálculo do Ideb, que incorporaria o "Índice de Diferença entre o Desempenho Esperado e o Verificado – IDD dos estudantes da educação básica, entre outros aspectos" (Brasil, 2016a, art. 3º, inciso III). Mesmo que a Portaria não detalhe como o IDD seria determinado, de

acordo com Freitas L. (2016a), esse indicador poderia ser rapidamente adaptado às políticas de meritocracia e prestação de contas vigentes, na medida em que

[...] abre a possibilidade para que se passe a controlar a educação brasileira (gestor, escola e professor) por “cálculo de valor agregado”, tentando determinar o impacto da ação pedagógica da escola ou do professor na aprendizagem do aluno, a partir de testes padronizados, ou seja, determinar quanto a escola agregou na aprendizagem do aluno durante um certo período de tempo (Freitas, L., 2016a, s/p).

Conforme estipulado pela Portaria n. 369/2016, as avaliações provenientes do Saeb (incluindo Aneb, Anresc/Prova Brasil e Ana) seriam integradas ao Sinaeb, juntamente com a Avaliação da Alfabetização, também conhecida como Provinha Brasil, e a Avaliação Nacional da Educação Infantil, que teria início em 2017. Além disso, a Portaria indicava estudos para a inclusão de novos métodos de avaliação para as diversas modalidades da educação básica.

A mesma Portaria também previa a criação de um comitê de governança responsável por propor, monitorar e supervisionar a instalação e progresso do Sinaeb. Este comitê seria formado por onze membros, representando diversas instituições e entidades educacionais, incluindo o Inep, SEB/MEC, SASE/MEC, CNE, Anped, CNTE, Undime, Consed, ANPAE, FNE e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Segundo Horta Neto (2018, p. 51),

[...] seriam discutidas democraticamente tanto a concepção como a aplicação dos instrumentos que fariam parte do Sistema. Além disso, nesse espaço também seria discutido de que forma os resultados das avaliações locais seriam incorporados aos indicadores a serem criados. Assim, a multiplicidade de avaliações existentes poderia ser discutida e utilizada de forma a não reproduzir o que é feito pelo governo federal, mas podendo medir outras competências e habilidades, bem como outras áreas do conhecimento.

Segundo Horta Neto (2018, p. 51), o Sinaeb desafia a noção de que um processo tão complexo e multidimensional quanto o educacional pode ser quantificado por um único indicador. De forma similar, Assis (2017, p. 315) destaca que

[...] o Sinaeb promoveria uma guinada na lógica avaliativa dos sistemas educativos, passando a observar componentes e indicadores capazes de fornecer informações diversificadas e que contemplaria várias dimensões do processo educativo, de modo a oferecer aos gestores públicos e à sociedade

civil elementos capazes de retroalimentar as ações administrativas e pedagógicas desenvolvidas pelos governos.

Conforme Freitas L. (2016a, s/p), a ideia do Sinaeb, originada da DAEB/INEP como um Projeto de Lei, acabou se transformando em uma Portaria ministerial. Se fosse um Projeto de Lei, poderia ter sido discutido amplamente pela comunidade educacional. Como Portaria, contudo, foi uma decisão unilateral do Ministro.

Quando houve mudança de governo após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, a Portaria n. 369/2016 foi anulada pela Portaria n. 981, de 25 de agosto de 2016 (Brasil, 2016b). Esse cancelamento, previsto por Freitas L. (2016b, s/p), vinha em linha com a “reorientação das bases legais do Ministério em consonância com a filosofia do novo governo”. A justificativa apresentada foi que as revisões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estavam em andamento. Contudo, para Assis (2017), essa razão não é plausível, considerando que o Sinaeb tem o propósito de apoiar a avaliação do PNE, e não apenas a BNCC.

Com o cancelamento da Portaria n. 369/2016, uma grande chance de expandir o alcance das avaliações foi desperdiçada, conforme observa Horta Neto (2018, p. 51). Entretanto, as avaliações da educação básica e o Ideb foram mantidos. A LDB 9.394/96 estipula que os currículos da educação básica se baseiem em uma matriz comum nacional, complementada por aspectos regionais e locais (BRASIL, 1996, art. 26º). No PNE 2014-2024, estratégias associadas a várias metas buscam implantar os direitos e objetivos de aprendizado que formarão essa base curricular. Nesse contexto, nos últimos anos, esforços de entidades públicas e privadas culminaram na criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para diferentes níveis educacionais.

A LDB 9.394/96 também ressalta que é função da União, em parceria com Estados, Distrito Federal e Municípios, estabelecer diretrizes para os currículos dos diferentes níveis de ensino (Brasil, 1996, art. 9º, inciso IV). Sobre isso, Saviani (2016, p. 75), destaca que as diretrizes curriculares nacionais já definem a base comum. Portanto, questiona a necessidade de empenho na elaboração de uma nova "base nacional comum curricular".

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados

Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois, como já advertimos, essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico [...] (Saviani, 2016, p. 75).

Saviani (2016) aborda a centralidade da avaliação por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional brasileira, mencionando a influência de outros países, especialmente os Estados Unidos, na criação da Base Comum Nacional Curricular. Isso sugere que a avaliação baseada em testes padronizados desempenha um papel fundamental na formulação de políticas e práticas educacionais. A referência aos Estados Unidos, sugere uma influência internacional na abordagem educacional brasileira, fato que levanta questões sobre a adoção de modelos estrangeiros e a adequação desses modelos ao contexto educacional nacional.

Somado a isto, percebe-se que a função da "base comum nacional curricular" é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas, estabelecendo uma conformidade da educação nacional a critérios estabelecidos por avaliações padronizadas, o que pode ter implicações significativas no currículo e nas práticas pedagógicas. Contudo, Saviani (2016) aponta as limitações dessa tentativa de ajuste, alertando para a subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional a uma concepção específica de avaliação. Essa subordinação é considerada uma grande distorção do ponto de vista pedagógico, sugerindo que pode haver consequências negativas para a qualidade do ensino.

Contudo, essa distorção do ponto de vista pedagógico ressalta a preocupação de Saviani (2016) com a possível incompatibilidade entre a abordagem centrada em avaliações padronizadas e os princípios pedagógicos que visam ao desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, a centralidade das avaliações padronizadas na organização da educação brasileira, pode ser pensada enquanto um terreno de conflitos, limitações e distorções no ponto de vista pedagógico.

Somado a isto, Silva (2015) argumenta que a implementação da Base Nacional Comum Curricular pode ser vista como uma maneira de exercer controle através das avaliações. Esta base não só pode perpetuar desigualdades existentes, mas também

acentuá-las. Os exames, em sua essência, influenciam as decisões curriculares, e agora com a introdução da Base Nacional Comum Curricular, esta se tornaria a diretriz para os conteúdos examinados, justificando sua criação para proporcionar avaliações mais precisas. Esse processo cria uma dinâmica circular em que os exames influenciam o currículo e vice-versa.

Sousa (2020) sugere que a motivação por trás da introdução de uma base nacional comum curricular, que parece desconsiderar diretrizes e propostas já existentes na Educação Básica, pode estar ligada ao desejo governamental de reforçar um sistema educacional focado no controle de resultados, direcionado pelas tendências em avaliações amplas e prescrições curriculares. Saviani (2020), por sua vez, postula que a implementação nacional da BNCC parece ser uma estratégia para padronizar currículos, servindo de base para a criação de exames nacionais padronizados.

Isto justifica-se pelo fato de que a BNCC tem como objetivo especificar competências, habilidades e conteúdos que os alunos devem adquirir durante a Educação Básica, abrangendo tanto conhecimentos teóricos quanto a habilidade de aplicá-los (Brasil, 2017c). Dourado e Siqueira (2019) observam que a BNCC revive os princípios da Teoria do Capital Humano, vendo o currículo e o conhecimento como ferramentas de regulação social, no mais, por seu caráter padronizado ela reforça a ideia de que os educadores são individualmente responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos.

Com um foco na renovação e reformulação do conhecimento, a BNCC influenciará não apenas os currículos, mas também a formação de educadores, os materiais didáticos e os exames nacionais, que serão ajustados de acordo com a Base (Brasil, 2017c). O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP n. 15 e o respectivo Projeto de Resolução para a implementação da BNCC em 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017d), sendo oficializado pelo MEC pouco depois. Em sequência, para o Ensino Médio, a BNCC foi estabelecida quase um ano após a primeira, em dezembro de 2018 (Brasil, 2018b).

Dourado e Siqueira (2019) enfatizam que, ao analisar a BNCC como um processo histórico, é evidente que ela não obteve consenso nem foi acordada, levantando dúvidas sobre sua legitimidade. No entanto, já foi aprovada e ratificada. Como uma política governamental, a BNCC possui caráter normativo, exigindo que as

redes de ensino, seja no setor público ou privado, reavaliem suas abordagens pedagógicas.

A Resolução CNE/CP n. 2/2017 estipulou um prazo de um ano após sua publicação para que as avaliações e exames de larga escala da educação básica fossem compatibilizados com a BNCC. Contudo, naquela época, a BNCC para o Ensino Médio ainda não existia. Em contrapartida, a Resolução n. 4/2018 determinou um período de quatro anos para alinhar as matrizes de avaliação e exames do Ensino Médio à BNCC correspondente.

Em 2018, a Portaria n. 1.100 foi lançada, definindo diretrizes para o Saeb de 2019, considerando as atualizações conforme a BNCC. Contudo, com a mudança governamental em 2019 e a nomeação de um novo líder para o Inep, uma nova Portaria (n. 271) foi publicada, alterando as diretrizes do Saeb de 2019. Esta última Portaria, porém, foi posteriormente anulada pela Portaria n. 689. Em abril de 2019, sob a liderança de um novo presidente no Inep, a Portaria n. 366 foi lançada, estabelecendo as novas diretrizes para o Saeb, com foco na BNCC.

Dentre as alterações, o Saeb passou a ser o único nome das avaliações, foram adicionados questionários para autoridades de educação estaduais e municipais, iniciou-se um estudo-piloto para avaliação da educação infantil, e a avaliação da alfabetização foi redefinida. No entanto, exames de Língua Portuguesa e Matemática para determinadas séries permaneceram inalterados para manter a consistência dos resultados históricos do Saeb. Em 2021, apesar da pandemia de Covid-19, o Saeb foi realizado sob as mesmas diretrizes de 2019, conforme estabelecido pela Portaria n. 250. Notou-se que, após a integração à BNCC, as Portarias do Saeb não mais enfatizavam objetivos como identificar desigualdades regionais ou analisar fatores que influenciam o desempenho dos alunos.

A Portaria n. 369/2016, que instituiu o Sinaeb, foi revogada, pois as revisões da BNCC estavam em andamento. Passados três anos da ratificação da BNCC, a proposta de regulamentação do Sinaeb ainda não foi retomada. E, em 2007, a Lei n. 11.494 regulamentou o FUNDEB, com vigência até o final de 2020. Assim, conforme mencionam Amaral et al (2021), a continuação dos fundos estava atrelada à aprovação da PEC n. 15/2015. Sem essa medida, muitas localidades com arrecadação insuficiente para o tamanho de sua rede de estudantes enfrentariam dificuldades em manter operações educacionais, incluindo pagamento de salários e atividades em sala de aula. Este cenário seria ainda mais desafiador devido à redução

de arrecadação e, por consequência, dos recursos destinados à educação em estados e municípios (Amaral, et al. 2021).

Por outro lado, a PEC n. 15/2015 sugeriu a constitucionalização do Fundeb, garantindo sua continuidade. Após ser aprovada por grande parte da Câmara dos Deputados e unanimemente no Senado, foi homologada em 26 de agosto de 2020, passando a ser a Emenda Constitucional n. 108 (EC-108). Mesmo com diversos desafios enfrentados após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, a inclusão permanente do Fundeb na Constituição é vista como um triunfo para o Brasil, resultante da mobilização coletiva em defesa do direito à educação.

Neste contexto, é relevante para nossa análise observar que a EC-108 destaca o sistema nacional de avaliação da educação básica como um critério para alocar recursos do Fundeb aos entes federativos. Esta menção inédita enfatiza a importância das avaliações nas estratégias educacionais do país.

Segundo o inciso V do artigo 212-A da EC-108, a União contribuirá adicionalmente para os fundos.

V - a complementação da União será equivalente a, no mínimo, 23% (vinte e três por cento) do total de recursos a que se refere o inciso II do caput deste artigo, distribuída da seguinte forma: a) 10 (dez) pontos percentuais no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, sempre que o valor anual por aluno (VAAF), nos termos do inciso III do caput deste artigo, não alcançar o mínimo definido nacionalmente; b) no mínimo, 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais em cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT), referido no inciso VI do caput deste artigo, não alcançar o mínimo definido nacionalmente; c) 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão previstas em lei, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica (Brasil, 2020a, art. 212-A, inciso V, [grifos nossos])

De acordo com o artigo 60, § 1º da EC-108, a contribuição adicional mencionada na alínea “b” do inciso V do artigo 212-A estabelece os seguintes valores: 0,75% no terceiro ano; 1,5% no quarto ano; 2% no quinto ano; e 2,5% no sexto ano (BRASIL, 2020a). Isso significa que essa aplicação será efetiva somente a partir de 2023. É importante ressaltar que o texto faz alusão ao Sinaeb, estabelecido no PNE 2014-2024, o qual tem a intenção de desenvolver, além dos já existentes indicadores de desempenho e Ideb, indicadores de avaliação institucional originados do Saeb.

Contudo, como já mencionado anteriormente, a efetivação do Sinaeb, após a revogação da Portaria n. 369/2016 e mesmo após a aprovação da BNCC, permaneceu estagnada.

A regulamentação do Fundeb foi realizada pela Lei n. 14.113, datada de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020b). De acordo com a EC-108, o artigo 5º da Lei n. 14.113/2020 estipula que a contribuição federal será de, no mínimo, 23% do montante total dos fundos originados das receitas indicadas no artigo 3º da mesma Lei. Deste montante, 2,5% correspondem à denominada complementação VAAR, em consonância com a EC-108. Segundo a Lei 14.113/2020, a distribuição da complementação VAAR será feita às instituições educacionais públicas que demonstrarem progresso nos indicadores e atenderem às seguintes condições:

I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho; II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica; III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades; IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução [...]; V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino (Brasil, 2020b, art. 14, § 1º)

A legislação estabelece que, ao calcular os indicadores, deve-se levar em conta:

I - o nível e o avanço, com maior peso para o avanço, dos resultados médios dos estudantes de cada rede pública estadual e municipal nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, ponderados pela taxa de participação nesses exames e por medida de equidade de aprendizagem; II - as taxas de aprovação no ensino fundamental e médio em cada rede estadual e municipal; III - as taxas de atendimento escolar das crianças e jovens na educação básica presencial em cada ente federado, definido de modo a captar, direta ou indiretamente, a evasão no ensino fundamental e médio (Brasil, 2020b, art. 14, § 2º).

A medida para avaliar a equidade na aprendizagem é baseada na escala definida pelo Inep, que se refere ao desempenho dos alunos nos exames nacionais. Ao avaliar, essa métrica enfatiza especialmente aqueles estudantes com desempenho

abaixo do esperado, dando destaque para as maiores disparidades de desempenho, particularmente entre diferentes grupos socioeconômicos, raciais e entre alunos com deficiências nas redes de ensino público (Brasil, 2020b). O estatuto ainda especifica no § 4º do artigo 14 que em circunstâncias excepcionais, como calamidades públicas, desastres naturais ou outros eventos de grande magnitude que impeçam o funcionamento regular das atividades escolares e aulas em escolas envolvidas no Saeb durante sua aplicação, a exigência mencionada no inciso II do § 1º deste artigo, relacionada à distribuição da complementação-VAAR, será interrompida (Brasil, 2020b).

Sobre isto, Amaral et al (2021, p. 5) destacam que, apesar de a EC-108 ser vista como um avanço para o Brasil, ela tem restrições que dificultam a garantia de um ensino de qualidade a todos. Eles argumentam que a contribuição adicional do governo federal ainda é insuficiente para estabelecer um padrão de Custo-Aluno Qualidade (CAQ) capaz de incitar uma transformação profunda no sistema educacional brasileiro. Os autores também ressaltam que

[...] a emenda vinculou parte dos recursos financeiros a condicionalidades, como melhoria de gestão, melhoria da aprendizagem, evolução em indicadores a serem definidos etc. Esse tipo de vinculação contraria o que se pode considerar os princípios de uma política de fundos que foram estabelecidos por Anísio Teixeira em “Bases Preliminares para o Plano de Educação Referente ao Fundo Nacional de Ensino Primário”, artigo publicado em 1962 (TEIXEIRA, 1962): amenizar a desigualdade econômica e cultural existentes entre os municípios brasileiros; e fixar um “custo padrão” da educação que deveria ser financiada com recursos financeiros da União, estados, Distrito Federal e municípios.

A Lei 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb, destaca a importância das avaliações em larga escala nas estratégias educacionais, vinculando a noção de qualidade educacional ao desempenho e à mensuração. Com a integração do Sinaeb ao novo Fundeb, espera-se sua futura regulamentação, expandindo o escopo da avaliação da educação básica que, atualmente, é principalmente focado nos resultados do Saeb e do Ideb. Dado que o Sinaeb ainda não tem regulamentação, surge a questão de como os exames irão abordar a redução das disparidades educacionais em termos socioeconômicos e raciais.

Tal regulamentação incentiva os educadores a manterem-se constantemente vigilantes em relação aos desempenhos nas avaliações e reitera a necessidade de

alinhamento dos currículos à BNCC. Adicionalmente, em contraste com o princípio de gestão democrática da educação previsto na Constituição, a Lei 14.113/2020 estipula que a seleção de diretores escolares deve ser baseada em mérito e performance, o que pode se limitar ao cumprimento de metas avaliativas.

CAPÍTULO II - O SAEB E A AS REFERÊNCIAS PARA AVALIAÇÃO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme proposto anteriormente, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é uma das ferramentas mais importantes do Brasil quando se trata de mensurar a qualidade da educação. Instituído na década de 1990, o SAEB avalia periodicamente os estudantes em diferentes etapas de sua formação escolar, oferecendo um panorama da educação nacional. No que se refere aos anos finais do ensino fundamental, que compreendem do 6º ao 9º ano, o SAEB, foca em disciplinas-chave como Língua Portuguesa, com ênfase em leitura e Matemática, focando em resolução de problemas. A estrutura das provas busca abordar tanto habilidades específicas relacionadas ao conteúdo programático quanto competências mais gerais, como interpretação de texto e raciocínio lógico.

Contudo, cabe mencionar que a importância do SAEB vai além da mera mensuração, posto que os resultados servem de referência para políticas públicas, direcionando investimentos, reformas curriculares e capacitações para professores. Além disso, o SAEB é a base para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um dos principais indicadores educacionais do Brasil. Por estas razões, é importante ressaltar que, enquanto o SAEB oferece um panorama amplo, mas é apenas um instrumento entre vários que devem ser usados para avaliar e melhorar a educação. A avaliação dos anos finais do ensino fundamental deve considerar, também, outros aspectos como o ambiente escolar, o perfil socioeconômico dos alunos, a formação e capacitação dos professores, dentre outras situações-ações que serão detalhadas no presente capítulo.

2.1 A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO SAEB ENSINO FUNDAMENTAL

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem desempenhado um papel central na avaliação da educação no Brasil, servindo como referência em termos de qualidade educacional. Em relação ao Ensino Fundamental, observado por Freire (1996), como a fase em que se estabelecem os alicerces do pensamento crítico e da formação cidadã, o SAEB proporciona uma visão detalhada do progresso e das deficiências existentes nesse nível educacional, estabelecendo as bases para a aprendizagem contínua dos estudantes. Assim, avaliar a qualidade da educação nesta

etapa é crucial para assegurar que os alunos não apenas adquiram conhecimentos básicos, mas também desenvolvam habilidades e competências essenciais para a vida em sociedade.

Dito de outra forma, a avaliação do Ensino Fundamental pelo SAEB possibilita um diagnóstico abrangente do cenário educacional brasileiro. Segundo Libâneo (1994), um sistema educacional eficaz deve estar em constante autoavaliação, identificando seus pontos fortes e áreas de melhoria. Nesse sentido, o SAEB proporciona um feedback valioso para gestores, educadores e formuladores de políticas públicas, permitindo que ações sejam direcionadas de forma mais precisa e eficaz.

Adicionalmente, como destacado por Perrenoud (1999), a sociedade contemporânea exige dos indivíduos uma ampla gama de competências, em consonância a isto, o SAEB, ao avaliar aspectos como letramento em Língua Portuguesa e competência matemática, contribui para verificar se o sistema educacional está atendendo às demandas atuais, preparando os estudantes para os desafios do século XXI.

No entanto, é fundamental que a avaliação não seja vista apenas como um instrumento de mensuração, mas, como salienta Luckesi (2011), como uma ferramenta para a promoção da aprendizagem. Ao identificar deficiências no Ensino Fundamental, o SAEB pode catalisar discussões e reflexões sobre práticas pedagógicas, metodologias e currículos, conduzindo a um ensino mais significativo e contextualizado.

Neste sentido, a compreensão da estrutura organizacional do SAEB para o Ensino Fundamental é essencial para entender seu funcionamento e impacto no cenário educacional brasileiro. Assim, cabe mencionar que no contexto do Ensino Fundamental, a avaliação busca verificar a proficiência dos estudantes, principalmente em Língua Portuguesa (com ênfase na leitura) e Matemática, o que ocorre por meio da aplicação de testes. Por outro lado, dá-se atenção a informações contextuais que impactam a educação, como infraestrutura escolar, práticas pedagógicas e perfil socioeconômico, o que é avaliado por meio de questionários aplicados a estudantes, professores e diretores.

O SAEB é realizado bianualmente, permitindo o monitoramento constante do progresso e fornecendo dados para intervenções periódicas, mas é importante destacar, que a avaliação não é censitária, ou seja, não abrange todos os alunos do Brasil e apenas uma amostra representativa é selecionada, garantindo que os

resultados possam ser extrapolados para toda a população estudantil do país. Além de ser uma ferramenta de diagnóstico, os resultados do SAEB no Ensino Fundamental têm implicações diretas para as escolas, visto que podem influenciar políticas públicas, alocação de recursos e estratégias pedagógicas.

Em resumo, a estrutura organizacional do SAEB para o Ensino Fundamental é robusta e bem definida, permitindo avaliações periódicas da qualidade educacional brasileira. Por meio dessas avaliações, é possível identificar áreas de melhoria, celebrar progressos e garantir que o Ensino Fundamental no Brasil esteja constantemente avançando em direção à excelência.

2.2 A MATRIZ DE REFERÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Os testes do Saeb são formulados a partir de matrizes de referência, que desempenham o papel de guias na criação dos itens. Elaboradas pelo Inep, essas matrizes são estruturadas com base em competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido durante a etapa da educação básica avaliada. Essas matrizes não apenas refletem a legislação educacional brasileira, mas também resultam de reflexões realizadas por professores, pesquisadores e especialistas, que buscam consenso sobre as competências e habilidades consideradas essenciais em cada fase da educação básica. É por meio dessa matriz que são delineadas as competências e habilidades esperadas dos estudantes.

De acordo com Nery (apud Brasil, 2011 p. 17).

Toda Matriz Curricular representa uma operacionalização das propostas ou guias curriculares, que não pode deixar de ser considerada, mesmo que não a confundamos com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas e nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula.

Vê-se no excerto a importância da matriz curricular como uma ferramenta essencial na organização e implementação do currículo escolar, representando a operacionalização prática das propostas educacionais e diretrizes curriculares,

delineando disciplinas, cargas horárias e sequenciamento de conteúdo. É vital distinguir a matriz curricular de outros componentes do currículo, como estratégias de ensino e conteúdos específicos, embora ela oriente o trabalho do professor em sala de aula. Em suma, a matriz curricular é o alicerce sobre o qual se constrói o planejamento educacional, garantindo a coerência e eficácia da prática pedagógica.

Assim, percebe-se que Matriz Curricular serve como uma forma prática de implementar as propostas ou guias curriculares, representando-se enquanto uma tradução mais detalhada e específica das diretrizes gerais do currículo em um formato que pode ser aplicado nas escolas. Contudo, a Matriz Curricular não deve ser confundida com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, nem mesmo com conteúdo específico para o trabalho do professor em sala de aula.

Ao invés disso, ela fornece uma estrutura organizacional para os conteúdos a serem abordados no currículo, deixando para outros elementos, como procedimentos e estratégias, a tarefa de orientar a implementação pedagógica. Essa distinção é crucial para compreender a função específica da Matriz no contexto do currículo escolar. Além disso, por se tratar de uma estrutura mais abrangente que define as áreas de conhecimento e os objetivos gerais que devem ser abordados, enquanto o conteúdo específico pode ser mais flexível e adaptado às necessidades da turma e do contexto educacional, a Matriz Curricular também não deve ser confundida com o conteúdo específico que o professor utiliza para ministrar as aulas.

A compreensão clara da função da Matriz é essencial para uma eficaz execução das políticas educacionais e práticas pedagógicas, em especial pelo fato de que nas escolas, é frequente a confusão entre as Matrizes de Referência e a Proposta Curricular. Destarte, é fundamental que todos compreendam que essas Matrizes têm como fundamento os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as propostas curriculares de algumas redes de ensino municipais e estaduais. Dessa forma, essas Matrizes referem-se às competências cognitivas e habilidades que os alunos empregam no desenvolvimento da aprendizagem em relação aos conteúdos abordados em sala de aula. Ainda assim,

Essas Matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. O Inep consultou também professores regentes das redes municipal, estadual e privada e, ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries, nas citadas redes (Brasil, 2011, p. 17).

Tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Matrizes de Referência envolvem uma ampla consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. Essa abordagem assegura uma consideração abrangente das práticas curriculares em diferentes contextos educacionais no país, para tanto, analisa os livros didáticos mais utilizados no território nacional, fato que amplia a fonte de informações sobre os materiais educativos adotados nas escolas.

Desde 2019, o Saeb passa por um período de transição no qual as matrizes utilizadas desde 2001 estão sendo gradualmente substituídas por aquelas alinhadas com a BNCC. Para garantir a comparabilidade com a edição de 2021, cujos resultados foram fortemente influenciados pelo contexto da pandemia, em 2023 será mantida a antiga matriz para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB (1996) destaca a leitura como eixo central, considerando-a essencial para o desenvolvimento contínuo dos estudantes ao longo de sua vida escolar e social. Esta Matriz divide-se em duas dimensões: a primeira, chamada "Objeto do Conhecimento", inclui seis tópicos (Procedimento de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeito de Sentido; e Variação Linguística).

A segunda dimensão é denominada "Competência" e apresenta os indicadores das habilidades a serem avaliadas na prova. Para o ensino fundamental I, são avaliados quinze descritores no 5.º ano, enquanto no ensino fundamental II, avaliam-se vinte e um descritores no 9.º ano, que é o foco deste estudo. As Competências estabelecidas na elaboração da Matriz de Referência do SAEB fundamentam-se nas habilidades utilizadas no processo de construção do conhecimento, não se limitando aos conteúdos curriculares específicos. Essas competências são avaliadas pela prova de língua portuguesa que os estudantes realizam nacionalmente.

Cada tópico aborda uma habilidade leitora que os estudantes, provavelmente durante o ensino fundamental, devem ter desenvolvido para se tornarem leitores proficientes. Esses eixos possuem habilidades essenciais, e ao finalizar o ensino

fundamental anos finais, espera-se que os estudantes tenham aprofundado esses conhecimentos. Para considerar cada dimensão, foram consultadas e analisadas as propostas curriculares referentes aos conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio (Brasil, 2011, p.10).

A Matriz de Referência é o documento central para a avaliação do SAEB, pois sem ela o instrumento não teria objetividade concreta nem mesmo validade, entendida conforme Anderson e Morgan (2011), medida em que o conteúdo de um teste é representativo do currículo. É por meio da Matriz que se define o que será avaliado em larga escala.

A compreensão da Matriz de Referência é crucial para professores, diretores, técnicos das Secretarias de Educação, pois ela orienta a elaboração dos itens e mostra as habilidades que foram adquiridas pelos estudantes. De acordo com Desprebiteris e Tavares (2009), "cabe à escola refletir e explicitar seus pressupostos educacionais, de modo que os instrumentos possam coletar informações sobre os educandos para a melhoria de seus desempenhos e de outros componentes importantes do currículo". Portanto, é importante que esse público se aproprie e entenda a Matriz, pois ela apresenta informações relevantes sobre o desenvolvimento cognitivo do estudante, permitindo uma reorganização da prática pedagógica em sala de aula e uma avaliação do nível de aprendizagem e proficiência dos estudantes.

Entretanto, nas reuniões com professores de língua portuguesa, tem sido observada a necessidade de espaços formativos para o estudo da Matriz de Referência do SAEB, dada toda a sua complexidade, onde cada descritor possui uma operação mental, seu objeto de conhecimento e seu contexto, mesmo que exista uma espécie de mapa de dependência entre as habilidades e os conteúdos.

No geral, as Secretarias de Educação tentam adequar suas propostas curriculares aos eixos dessa Matriz. Entretanto, é crucial que os Sistemas de Ensino não desvirtuem o objetivo de suas propostas curriculares, que são mais complexas e refletem a realidade local, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania e aprendizagem, conforme previsto na Constituição Federal (art. 205) e na LDB (art. 22º).

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cada estado desenvolveu seu Referencial Curricular para apoiar as instituições públicas e privadas em todo o território brasileiro. Com esse advento, as Matrizes de Referências devem ajustar-se à BNCC. Apesar da Resolução CNE n.º 2/2017 estipular um prazo

de 1 ano a partir de sua publicação, o Plano Nacional de Educação – PNE fixa metas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb até o ano de 2021. Assim, para preservar a comparabilidade entre as edições do SAEB, as Matrizes de Língua Portuguesa e Matemática do 5.º e 9.º anos do Ensino Fundamental e na 3.ª série do Ensino Médio continuarão com as Matrizes vigentes.

2.3 A INFLUÊNCIA DO SAEB NA PRÁTICA DOCENTE

Desde sua implementação, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem sido um dos principais instrumentos de avaliação educacional no Brasil sendo crucial na mensuração do desempenho acadêmico de estudantes em diferentes etapas de sua formação. Contudo, este sistema, não apenas oferece um panorama da educação no país, mas também exerce uma influência direta na prática docente, moldando e direcionando o ensino de forma significativa. Sobre isto, Souza (2018, p.52), destaca que “não é apenas um instrumento de mensuração, mas também uma ferramenta que orienta a prática pedagógica”. A partir dos resultados do SAEB, escolas e educadores recebem um feedback sobre as áreas de deficiência no aprendizado dos alunos, o que pode impulsionar revisões curriculares e modificações nas estratégias de ensino.

No entanto, há um debate em curso sobre a extensão do impacto do SAEB na prática docente. Conforme observado por Lima e Castro (2019, p.120), “enquanto o SAEB serve como uma ferramenta valiosa para identificar áreas de melhoria, ele também pode, inadvertidamente, promover o ensino para o teste”. Assim, ao passo que o SAEB desempenha um papel valioso na identificação de áreas de melhoria no sistema educacional, ele também amplia a concentração excessiva dos educadores no que se refere a preparar os alunos especificamente para os itens e formatos de teste, em detrimento de uma educação mais abrangente. A ideia de "ensino para o teste" levanta a questão mais ampla sobre a tensão entre a necessidade de avaliar o desempenho dos alunos e a importância de oferecer uma educação integral e abrangente. Assim, quando a ênfase recai muito fortemente na preparação para avaliações, há o risco de que outros aspectos importantes da aprendizagem sejam negligenciados.

Tal fato mostra a necessidade de realizar uma reflexão crítica sobre como o SAEB é utilizado e sobre as possíveis consequências não intencionais associadas a

essa ferramenta de avaliação. Isso sugere que os formuladores de políticas e educadores precisam considerar cuidadosamente como o SAEB pode afetar as práticas pedagógicas. Esta prática, refere-se a um cenário onde o currículo e as práticas de ensino são excessivamente direcionados para preparar os alunos especificamente para a avaliação, em detrimento de um aprendizado mais abrangente e profundo.

Este fenômeno é corroborado por Martins (2017, p.78), que argumenta que “a pressão para melhorar o desempenho no SAEB pode levar os professores a restringir o escopo de seu ensino, focando mais nas áreas avaliadas e potencialmente negligenciando outras áreas valiosas do currículo”. A existência de uma pressão significativa sobre os professores para melhorar o desempenho dos alunos no SAEB, pode, por exemplo ser entendida enquanto o resultado de políticas educacionais que vinculam resultados de avaliações padronizadas a métricas de sucesso escolar, forçando os educadores a se concentrarem predominantemente nas áreas específicas que são avaliadas no SAEB, em detrimento de outros tópicos que também são valiosos para uma educação abrangente, resultando em uma abordagem mais estreita e direcionada ao currículo, com o objetivo de maximizar o desempenho nessas áreas específicas. Essa negligência pode ter implicações negativas para o desenvolvimento educacional abrangente dos alunos.

Além disso, a pressão para melhorar o desempenho no SAEB também pode criar desafios em termos de equidade educacional, uma vez que as escolas que enfrentam maiores desafios podem estar sob uma pressão desproporcional, potencialmente exacerbando disparidades existentes. Tal prática pode resultar em uma educação menos holística, onde competências e habilidades essenciais podem ser negligenciadas em favor de resultados de teste mais elevados.

Ainda assim, é inegável que o SAEB também trouxe à tona deficiências críticas no sistema educacional brasileiro, dando aos educadores insights valiosos sobre onde focalizar seus esforços. Como apontado por Silva e Oliveira (2020, p.93), "a capacidade do SAEB de destacar áreas problemáticas na educação é inestimável, fornecendo um roteiro para a reforma e melhoria".

Em síntese, enquanto o SAEB desempenha um papel vital na identificação de áreas de melhoria no sistema educacional brasileiro, sua influência na prática docente é complexa. A avaliação pode, em alguns contextos, levar à prática de "ensinar para o teste", restringindo a abordagem pedagógica. Portanto, é essencial que os

educadores sejam conscientes e críticos em sua resposta aos resultados do SAEB, buscando equilibrar a preparação para a avaliação com a entrega de uma educação abrangente e significativa.

Por outro lado, a análise acerca das implicações do SAEB nas práticas docentes, faz-se necessária na medida em que a educação com Qualidade, expressa no Normativo Jurídico parte partir das práticas pedagógicas executadas nas escolas, visando o desenvolvimento pleno do educando, contribuindo para a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula, e não necessariamente o conhecimento adquirido esteja condicionado apenas na memorização dos conteúdos, porém deve haver a internalização do conhecimento com criticidade e assim sendo útil para a sua prática social no cotidiano (Mercado, 1995), ou seja:

O contexto atual estabelece novos desafios para a educação, com uma nova LDB ou sem ela. O mundo globalizado, ao mesmo tempo, multiculturalista, fragmentado e em mudança contínua, exige uma formação flexível que proporcione ao estudante o desenvolvimento de raciocínio lógico, autonomia, articulação verbal, capacidade de iniciativa, comunicação e cooperação, capacidade de tomar decisões. Estas questões estão contempladas na letra da lei e nada têm de inédito, o que não garante que essa demanda da sociedade esteja sendo ou venha a ser atendida (Machado apud Silva: Machado, 1998. p. 97).

O contexto atual, entendido como globalizado, multiculturalista, fragmentado e em constante mudança, impõe novos desafios para o sistema educacional, sugerindo a necessidade de uma abordagem flexível para atender às demandas dessa realidade. A mudança no cenário global exige uma formação flexível que permita o desenvolvimento de habilidades essenciais, dentre essas habilidades estão o raciocínio lógico, autonomia, articulação verbal, capacidade de iniciativa, comunicação, cooperação e capacidade de tomar decisões, demonstra que as abordagens educacionais precisam ser adaptáveis e sensíveis às diferentes realidades. Para tanto, a legislação nacional aponta o direcionamento de princípios que reconhecem a inserção de demandas que garantam que as necessidades sociais estejam sendo atendidas na prática.

Além disso, a qualidade do Ensino-Aprendizagem também envolve a formação dos profissionais que atuam nos espaços e no cotidiano da educação básica, pois é importante uma boa formação inicial desses profissionais, e a formação continuada.

Pois assim este profissional buscará novas formas metodológicas, como também o aprimoramento profissional contribuindo para que o seu trabalho pedagógico, possa alcançar os resultados satisfatórios no que diz respeito ao Ensino-Aprendizagem de Qualidade em sala de aula (Cury, 2014).

A formação inicial e continuada também é uma determinação que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 garante como forma de proporcionar melhores condições de trabalho e de ensino para os profissionais da educação, pois a Qualidade na educação, também envolve preparo dos educadores para o desenvolvimento de suas atividades escolares. Dessa forma, a Lei 9.394/96, no art. 3º, Inciso VII, determina a “*valorização do profissional da educação escolar*” (Grifo meu) assim contribuindo para que a prática educativa da escola alcance os seus objetivos e suas finalidades no que diz respeito ao Ensino-Aprendizagem de Qualidade (Brasil, 1996).

Também é importante destacar que a Lei Maior, determina como obrigação pelo Estado, proporcionar para o desenvolvimento pleno da aprendizagem dos alunos, “*padrões mínimos de qualidade*” (Brasil, 1996. p. 9). Essa questão envolve desde uma estrutura adequada ao trabalho pedagógico em sala de aula, como: Cadeiras, quadro, bibliotecas com um acervo diversificado de livros, espaços de leituras para os alunos desenvolverem o gosto pela leitura etc. No art. 4º, a LDBEN 9.394/96, destaca que o dever do Estado, para a garantia da educação pública, gratuita e Qualidade, será mediante (Inciso XI), “*padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem*” (Idem. p. 10).

Cury (2014), em uma análise realizada sobre a Qualidade da educação presente no ordenamento jurídico, afirma que a questão da *Qualidade* (Grifo do autor) tem ganhado certa relevância nas discussões feitas por órgãos nacionais e internacionais, e dessa forma, refletido em Leis e Planos Nacionais de Educação nacionais e internacionais, como por exemplo no Brasil, a Constituição Federal de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, reafirmando o direito de todos a educação, e como garantia dos direitos humanos, visando à formação para a cidadania plena da população. Porém, o autor destaca que é preciso haver mais comprometimento pelo Estado para realmente está Qualidade ser de fato materializada na prática escolar, pois:

Se tais medidas forem articuladas entre si, se a União mais uma vez não descumprir os termos desse novo pacto, se houver vontade de efetivar tais propósitos e metas, se houver um aumento da relação PIB/educação em vista de uma expansão qualificada, é possível dizer que estamos vislumbrando uma saída racional para um direito proclamado como direito social (art. 6º da Constituição), com padrão de qualidade como direito de todos e dever do Estado entre cujos princípios norteadores está tanto o resguardo da cidadania, quanto um dos pilares dos direitos humanos (Idem. p. 13).

Dito isto, a garantia do direito à educação requer a articulação de medidas com complexidade e interdependência de vários fatores na busca por uma solução racional, enfatizando a necessidade de comprometimento, investimentos adequados e a promoção de padrões de qualidade. Assim, a efetivação dos propósitos e metas educacionais encontra-se alinhada ao comprometimento dos governantes e da sociedade em geral para alcançar melhorias no sistema educacional. Além disso, a ênfase em uma expansão qualificada sugere a necessidade de crescimento do sistema educacional acompanhado por melhorias na qualidade, não apenas em termos quantitativos, isso demonstra que o acesso à educação não deve ser apenas uma formalidade, mas deve ser acompanhado por garantias de qualidade e eficácia no processo educacional.

Nesse sentido, a Qualidade da educação, no que diz respeito ao Ensino-Aprendizagem em sala de aula, exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 está basicamente em proporcionar a formação do educando para exercício pleno do seu papel como cidadão na sociedade, sendo um sujeito ativo no processo da participação social, com a capacidade criativa e crítica, e na busca da equidade e transformação social da realidade onde está inserido. Diminuindo as desigualdades e diferenças de acesso à educação no país, pois na concepção proposta pela Lei Maior, a educação é um direito público para todos, devendo ao Estado garantir o acesso, permanência e padrões mínimos de qualidade para o desenvolvimento pleno do educando (Brasil, 1996).

Neste contexto, a garantia da formação continuada de professores via utilização dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é essencial para orientar políticas públicas e estratégias pedagógicas no contexto educacional brasileiro, pois o SAEB fornece informações detalhadas sobre o desempenho dos alunos em áreas-chave do conhecimento e, por meio desses dados, é possível identificar pontos de melhoria no ensino, indicando a necessidade de

formação adicional para professores nessas áreas específicas. No mais, ao analisar os dados, gestores educacionais podem priorizar conteúdos e habilidades que requerem maior atenção e desenvolvimento, direcionando os programas de formação continuada para abordar essas áreas.

Por outro lado, no dia a dia escolar, os resultados do SAEB podem inspirar a busca por metodologias pedagógicas inovadoras que abordem as necessidades identificadas, promovendo a capacitação de professores em novas práticas e abordagens de ensino. Assim, a análise coletiva dos resultados do SAEB pode incentivar a colaboração entre professores, promovendo discussões sobre práticas bem-sucedidas, compartilhamento de recursos e estratégias colaborativas para abordar desafios comuns.

CAPÍTULO III - ANÁLISES DOS DADOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ

Neste capítulo, nos debruçaremos sobre um minucioso estudo dos dados oriundos do Sistema de Avaliação da Educação Básica referentes ao município de Cametá. A investigação é pautada em uma análise temporal, abarcando o triênio de 2019 a 2021, onde se observará a evolução educacional do município ao longo desses anos no subtópico Dados Analíticos Nacionais, Estaduais e Municipais: Evolução do Município Cametá (2019 a 2021). Em um segundo momento, será feito um comparativo entre as médias do município e a escola que se destacou com o maior índice no período em questão. A finalidade é identificar padrões, semelhanças e desvios que podem lançar luz sobre as práticas pedagógicas eficientes. Por fim, mergulharemos nas práticas pedagógicas da E.M.E.F Nadir Valente, buscando entender as metodologias e estratégias adotadas que têm contribuído para um bom rendimento escolar.

Porquanto, faz-se necessário enfatizar *a priori*, tecer uma breve elucidação acerca do Município de Cametá, detalhando, além de suas características demográficas, aspectos inerentes a realidade educacional.

O Município de Cametá, é um dos municípios do Estado do Pará, no Brasil, que se encontra localizado à margem esquerda do Rio Tocantins, num espaço que compreende cerca de 3.081,4 km² de extensão. Quanto aos limites geográficos, limita-se ao Norte com o Município de Limoeiro do Ajuru, ao sul com Mocajuba, ao Leste com Igarapé Mirim e ao Oeste com Oeiras do Pará. A distância da capital do Estado, Belém do Pará, em linha reta é de 150 km de distância, sendo que este percurso realizado por via terrestre, fica em média distante 226 km de distância.

De acordo com o Documento Curricular do Município de Cametá (2019, p. 37) o município foi fundado em 24 de dezembro de 1635, sendo uma das cidades, mais antigas da Amazônia. A palavra Cametá é de origem Tupi e deriva de “Cáa” (mato, floresta) e “Mutá ou Mutã”, uma espécie de degrau instalado em galhos de árvores feitos pelos índios para esperar a caça ou para morar, logo, Cametá, numa tradução livre significa “Degrau no mato”.

No que diz respeito a sua população, de acordo com dados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, a população era de 120.896 habitantes (cento e vinte mil, oitocentos e noventa

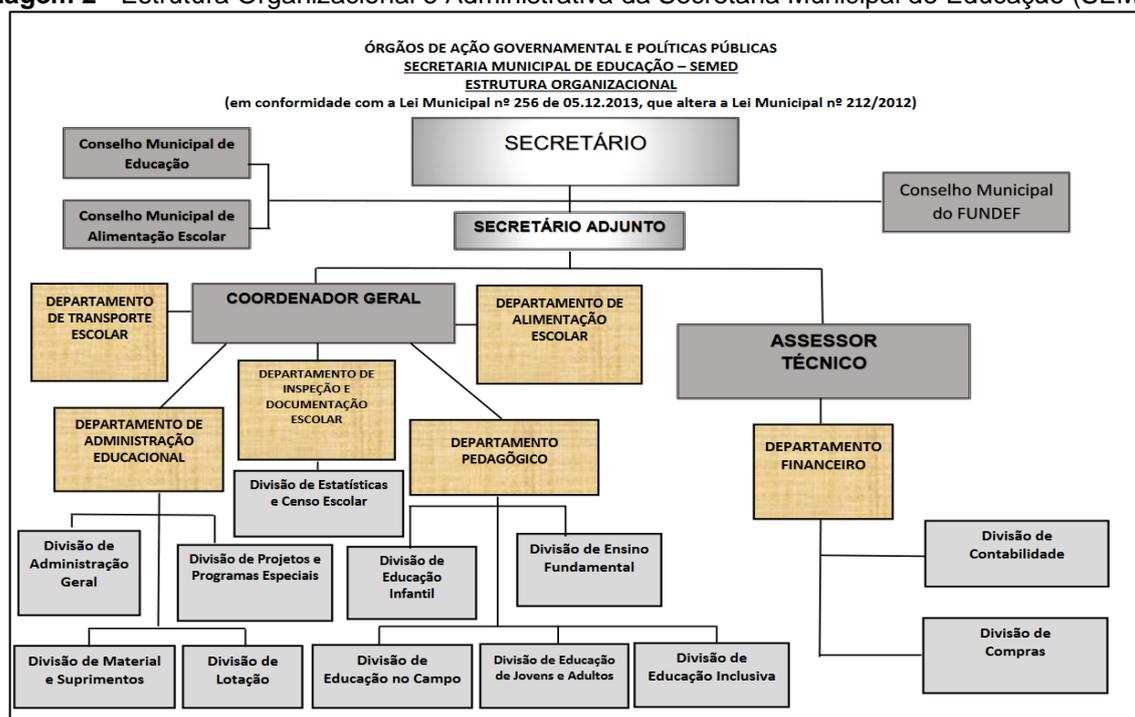
e seis habitantes), sendo que a estimativa para o ano de 2020, foi de 139.364 (cento e trinta e nove mil, trezentos e sessenta e quatro pessoas. Contudo, a população da cidade de Cametá (PA) chegou a 134.184 pessoas no Censo de 2022, o que representa um aumento de 10,99% em comparação com o Censo de 2010. De acordo com estudos recentes realizados por Cardoso (2020), desses 120.896 habitantes em 2010, 51,30% eram do gênero masculino e 43,71% do gênero feminino. Outro dado importante apresentado por Cardoso (2020), trata-se da ocupação territorial, onde 56,29 % da população residia na zona rural e 43,71% residiam na zona urbana.

Com base nas pesquisas realizadas pelo IBGE referentes a 2022, os dados apresentados são: Índice demográfico populacional era de 43,55 km/habitantes por km². No quesito trabalho e rendimento, o salário médio mensal dos trabalhadores formais, de acordo com o IBGE, em 2021, a média salarial mensal correspondia a 2.5 salários-mínimos. O percentual da população empregada era de 4.7%. Quando comparado com outros municípios estaduais, o município se classificava em 15^o de 144 em média salarial e 128^o de 144 em proporção de empregados. Em âmbito nacional, essas posições eram de 545^o de 5570 e 5323^o de 5570, respectivamente. Levando em consideração os domicílios com renda mensal de até meio salário-mínimo por habitante, 55.4% da população encontrava-se nessa situação, posicionando o município em 14^o entre 144 cidades do estado e 414^o entre 5570 cidades brasileiras.

Quanto ao nível de escolaridade de 6 a 14 anos em 2022 era de 96,7%, sendo que fazendo comparação com outros municípios na microrregião ocupava a posição 2^o de 4 posições, com relação a municípios do estado ocupava a 37^a posição de 144 e com relação a municípios do Brasil, ocupava a 3987^o de 5570 posições.

No que se refere a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação (SEMAD), destaca-se o papel central no planejamento, na gestão, na execução e na avaliação das políticas educacionais. Suas funções e responsabilidades são vitais para o desenvolvimento da educação em qualquer nação ou localidade. A seguir, detalharemos a estrutura organizacional da Secretaria de Educação do Município de Cametá.

Imagem 2 - Estrutura Organizacional e Administrativa da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)



Fonte: (CAMETÁ -PA, 2013).

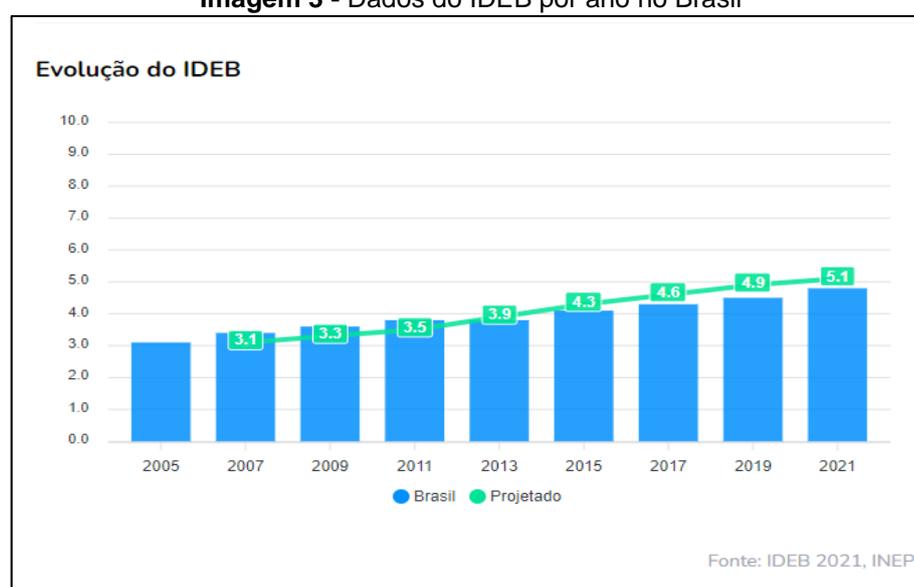
Conforme a figura de nº 5 é composta por 01 (um) Secretário Municipal; 01 (um) Secretário Adjunto; 01 (um) assessor técnico; 03 (três) Conselhos Municipais, sendo eles: Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal de Alimentação Escolar e Conselho Municipal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEF); 01 Coordenador geral; 01 (um) Departamento de Transporte Escolar; 01 (um) Departamento de Alimentação Escolar; 01 Departamento de Administração Educacional (DAE), contendo quatro divisões que são: Divisão de Administração Geral, Divisão de Programas e Projetos Especiais (DPPE), Divisão de Material de Suprimentos e Divisão de Lotação; 01 (um) Departamento de Inspeção Escolar, contendo a Divisão de Estatísticas e Censo Escolar; 01 Departamento Pedagógico, contendo 05 (cinco) divisões, que são: Divisão de Educação Infantil, Divisão de Ensino Fundamental, Divisão de Educação do campo, Divisão de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Divisão de Educação Inclusiva; 01 (um) Departamento Financeiro, tendo a Divisão de Contabilidade e a Divisão de Compras.

3.1 DADOS ANALÍTICOS NACIONAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS: EVOLUÇÃO DO MUNICÍPIO CAMETÁ (2019 A 2021)

O propósito deste trabalho é qualificar o debate sobre esta temática, promovendo um olhar sobre a realidade educacional no município de Cametá a partir de dados, informações e indicadores. Para alcançar este propósito, destacamos aspectos observados no IDEB do país, do estado, município e na escola analisada. Além disso, verificar se o desenvolvimento de escolas no município segue o mesmo ritmo e se há grande disparidade entre indicadores alcançados por escolas e a média geral do município, com isso possibilitando ajudar a localizar pontos de atenção e ações mais ou menos eficientes que tenha sido desenvolvida em unidades escolares desse município.

Devido a diversidade de condições educacionais existentes no Brasil, e estados e até dentro de um mesmo município, é relevante observarmos o Ideb em detalhes, olhando para os valores de unidades espaciais menores. Da mesma forma, para avaliar o IDEB do município, faz-se necessária uma leitura adequada do IDEB das escolas. Este aprofundamento precisa ser feito, dessa forma, a equipe de gestão pode identificar quais escolas que caíram no desempenho e dedicar os esforços do próximo período para aquelas que mais necessitam. *A priori*, apresenta-se os dados da evolução do IDEB nacional de 2006 a 2021, conforme o gráfico 01, a seguir:

Imagem 3 - Dados do IDEB por ano no Brasil



Fonte: IDEB, 2021, INEP

Ao analisarmos essa série histórica em relação ao IDEB no Brasil é possível perceber que os dados projetados para educação no país só foram alcançados até o ano de 2013, a partir dessa avaliação as metas alcançadas sempre estiveram abaixo do estimado. Nesta égide, vários fatores contribuíram para que, após 2013, as metas projetadas não fossem plenamente alcançadas, dentre as quais cita-se que o Brasil enfrentou uma recessão econômica significativa entre 2014 e 2016, com efeitos prolongados nos anos subsequentes, afetando diretamente os investimentos em diversos setores, incluindo a educação (Silva & Azevedo, 2018).

Durante esse período, a economia do país enfrentou uma série de desafios, incluindo queda no PIB, aumento do desemprego e redução dos investimentos em áreas-chave, como a educação. Essa instabilidade econômica pode ter afetado diretamente os recursos disponíveis para o setor educacional, limitando os investimentos em infraestrutura, formação de professores, programas educacionais e acesso a materiais didáticos e tecnológicos. Além disso, a recessão econômica pode ter impactado as condições socioeconômicas das famílias, aumentando a vulnerabilidade de muitos alunos e dificultando seu acesso à educação de qualidade. Questões como evasão escolar, falta de recursos para transporte e alimentação, além de condições precárias de moradia, podem ter se agravado durante esse período, influenciando negativamente o desempenho acadêmico dos alunos e tornando mais desafiador o cumprimento das metas educacionais estabelecidas.

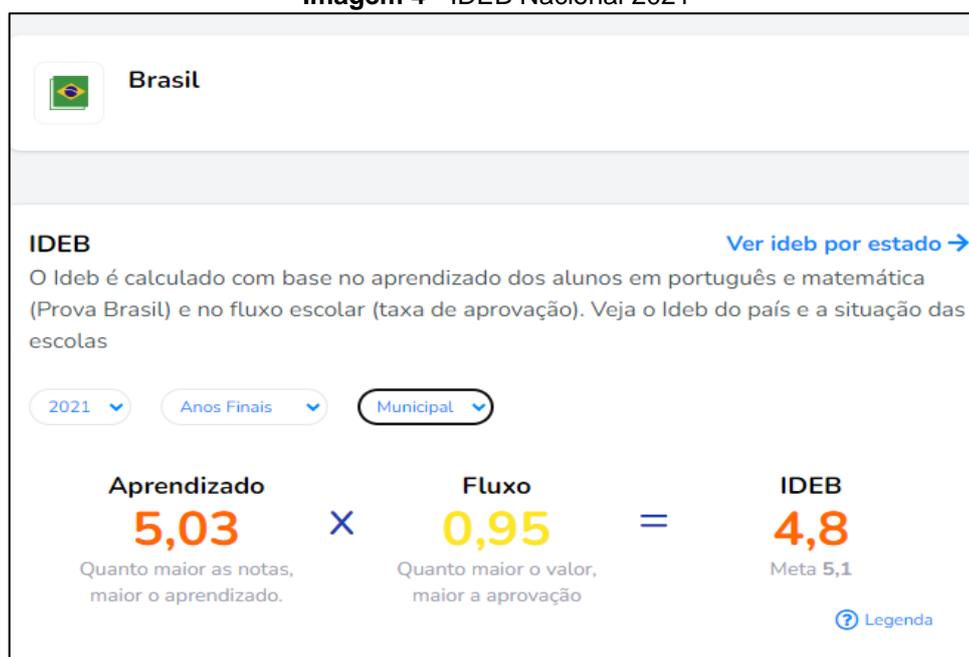
Portanto, é importante considerar o contexto econômico ao avaliar o progresso das metas educacionais, reconhecendo os impactos que a recessão pode ter tido no sistema educacional e buscando políticas e investimentos adequados para mitigar esses efeitos e promover uma educação mais equitativa e inclusiva.

Somado a isto, as mudanças políticas e instabilidades, especialmente a partir de 2016, levaram a reconfigurações nas prioridades governamentais e em orçamentos designados para a educação (Pereira, 2019). Assim, algumas das metas estabelecidas podem ter sido excessivamente otimistas, não levando em conta desafios estruturais e de implementação (Mendonça, 2015). Além destas, outras questões compõem o rol de limitação ao alcance dos dados projetados, tais como: as latentes desigualdades regionais, em termos de desenvolvimento educacional entre regiões, desafios estruturais referentes a evasão escolar, a repetência e a baixa qualidade do ensino, a formação e valorização dos professores e o investimento por

aluno, especialmente na educação básica, ainda é desafiador, impactando diretamente a qualidade do ensino.

De modo que em 2021, o IDEB nacional conforme dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – o Brasil encontra-se na média de obteve 4,8 pontos na avaliação dos anos finais, mesmo apresentando uma leve alta, o dado ainda está abaixo do estimado que deveria ser nota 5,1 para esse público.

Imagem 4 - IDEB Nacional 2021



Fonte: IDEB, 2021, INEP

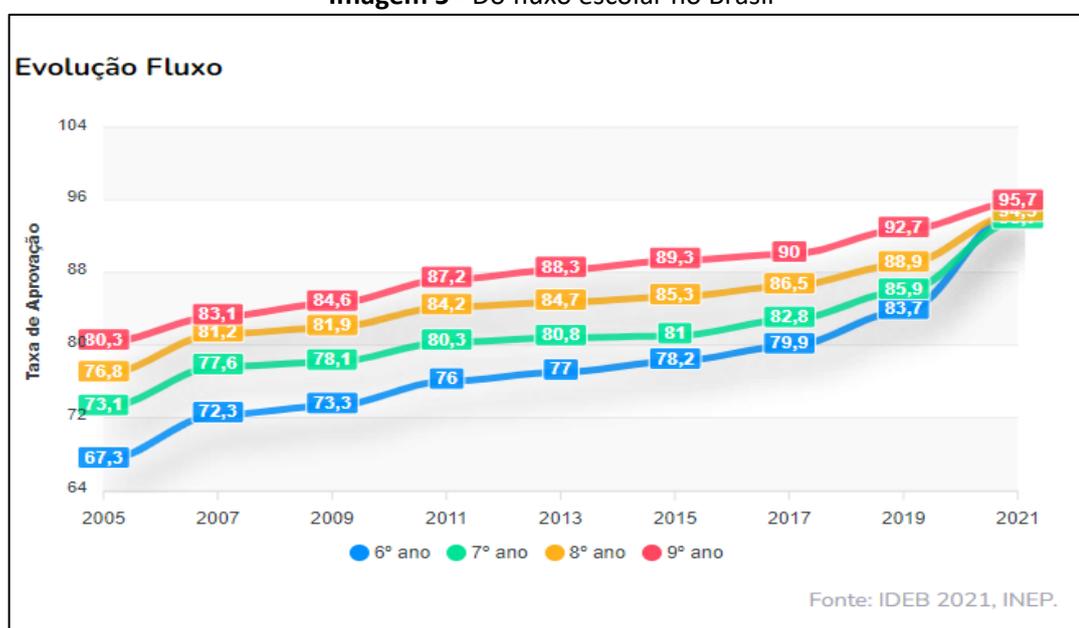
Na composição dessa nota alcançada no referido ano, é importante observar os dados do Fluxo Escolar, passava por uma situação de pandemia que mudou o processo de avaliação não permitindo que os alunos fossem retidos nas mesmas séries devido às circunstâncias excepcionais. Essa adaptação no sistema de avaliação reflete os desafios enfrentados pelo sistema educacional durante a pandemia, impactando diretamente os resultados do IDEB e exigindo uma interpretação cuidadosa deles, posto que ao não reter alunos nas mesmas séries, a avaliação pode não capturar completamente os impactos do período desafiador vivido pelas escolas.

A ausência desse indicador pode mascarar possíveis deficiências no aprendizado, na progressão adequada dos estudantes e no enfrentamento das

dificuldades educacionais específicas decorrentes da pandemia. Isso pode comprometer a precisão das análises sobre a qualidade da educação no país, subestimando áreas que necessitam de atenção e recursos para uma recuperação educacional efetiva. Portanto, é crucial abordar essas alterações com cautela, buscando compreender as limitações dos dados para implementar estratégias educacionais mais ajustadas às necessidades reais das escolas e dos alunos.

Desta forma, as taxas de aprovação e reprovação tiveram grande impacto na composição do fluxo escolar e conseqüentemente na nota do IDEB, conforme verifica-se a seguir:

Imagem 5 - Do fluxo escolar no Brasil



Fonte: IDEB, 2021, INEP

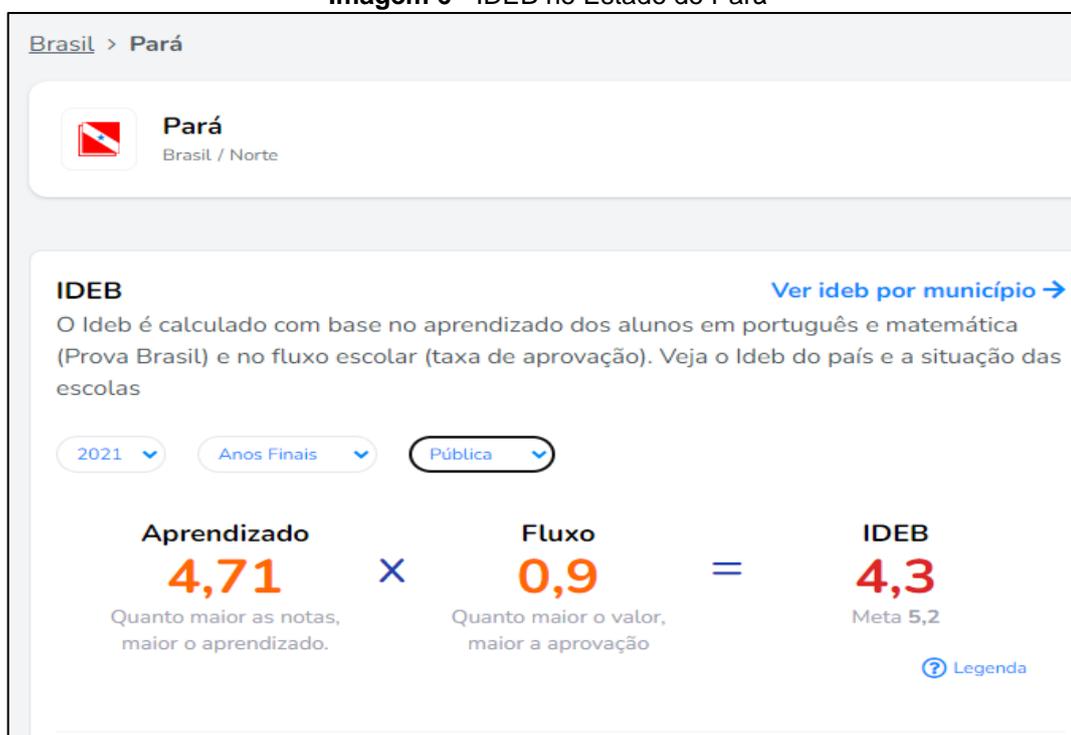
Conforme apresentado no gráfico acima, o fluxo escolar que era de 92,7% em 2019, em 2021 foi de 95,7, essa elevação que está diretamente ligado a aprovação direta dos alunos para níveis de ensino superior aos que de fato se encontravam, teve impacto imediato nos dados do fluxo e conseqüente elevação da nota do IDEB em nível de Brasil. Contudo, a elevação do fluxo escolar ocorrida em condições em que os alunos avançam de série mesmo com desafios de aprendizagem não superados, apresenta uma série de desafios significativos, especialmente no contexto pós-pandêmico. Isto ocorre pelo fato de que a suspensão das aulas presenciais e a transição para o ensino remoto resultaram em lacunas de aprendizado, abordagem

superficial de conteúdos e dificuldades de acesso à tecnologia, assim muitos alunos enfrentaram adoecimentos próprios ou de familiares, além de questões socioeconômicas que afetaram diretamente seu desempenho acadêmico.

Agora, com a retomada das aulas presenciais, esses desafios se manifestam de maneira mais clara, à medida que os alunos avançam de série sem terem dominado completamente os conteúdos anteriores. Isso pode levar a uma ampliação das disparidades de aprendizado entre os alunos, dificultando ainda mais o trabalho dos educadores na busca pela recuperação e nivelamento da aprendizagem. Portanto, enfrentar essa elevação do fluxo escolar exige estratégias educacionais e de apoio específicas para atender às necessidades individuais dos alunos e garantir que todos possam alcançar um desenvolvimento acadêmico satisfatório.

Adiante, no que se refere aos índices estaduais, o Pará registrou 4,3 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2021 para os anos finais do ensino fundamental, sendo que essa meta estava projetada para 5,2. Conforme nota-se na imagem a seguir:

Imagem 6 - IDEB no Estado do Pará



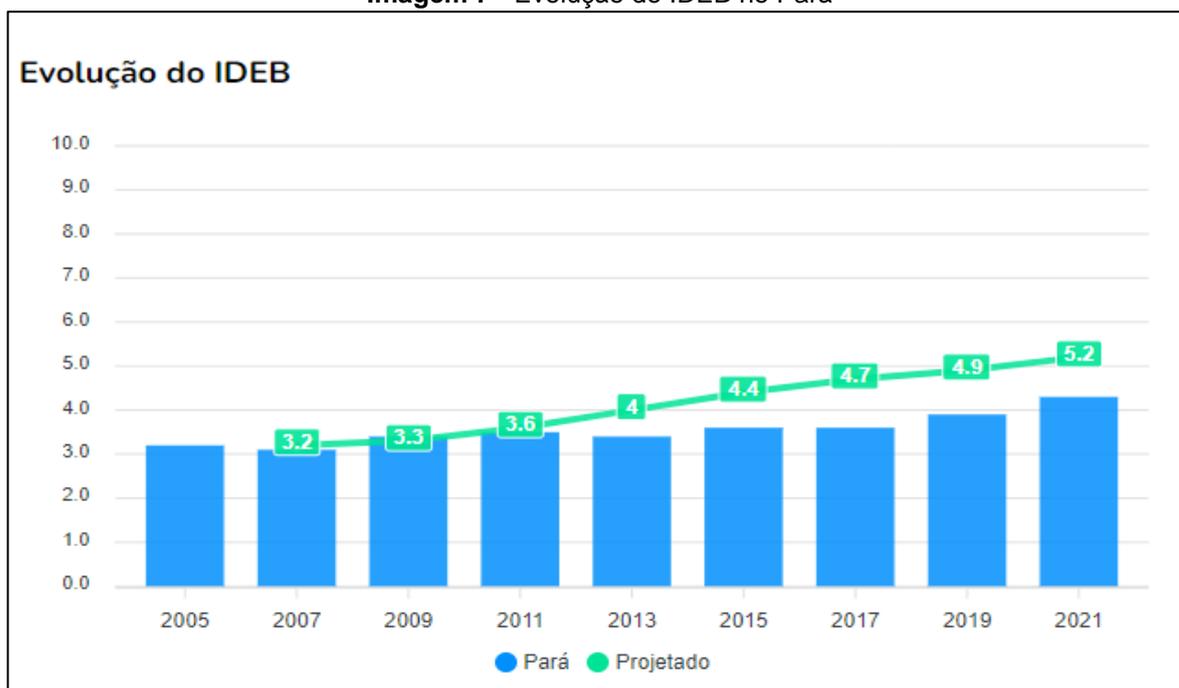
Fonte: IDEB, 2021, INEP

Segundo os dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), o Pará não atinge a meta neste grupo de avaliação desde 2009, mas obteve crescimento em

relação a 2019. Na primeira edição do IDEB, em 2005, o Pará apresentou resultados abaixo da média nacional em quase todos os segmentos avaliados, refletindo os desafios educacionais enfrentados pela região Norte, caracterizada por sua vastidão territorial e diversidade cultural. Entre 2005 e 2015, o estado mostrou uma evolução constante em suas notas do IDEB, particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa melhora foi atribuída a uma série de investimentos em infraestrutura educacional, formação continuada de professores e implementação de programas de reforço escolar (Silva & Costa, 2016).

Apesar dos avanços, o ensino médio no Pará permaneceu como um ponto de atenção. As notas do IDEB para este segmento evoluíram de forma mais lenta quando comparadas ao ensino fundamental. Conforme verifica-se a seguir:

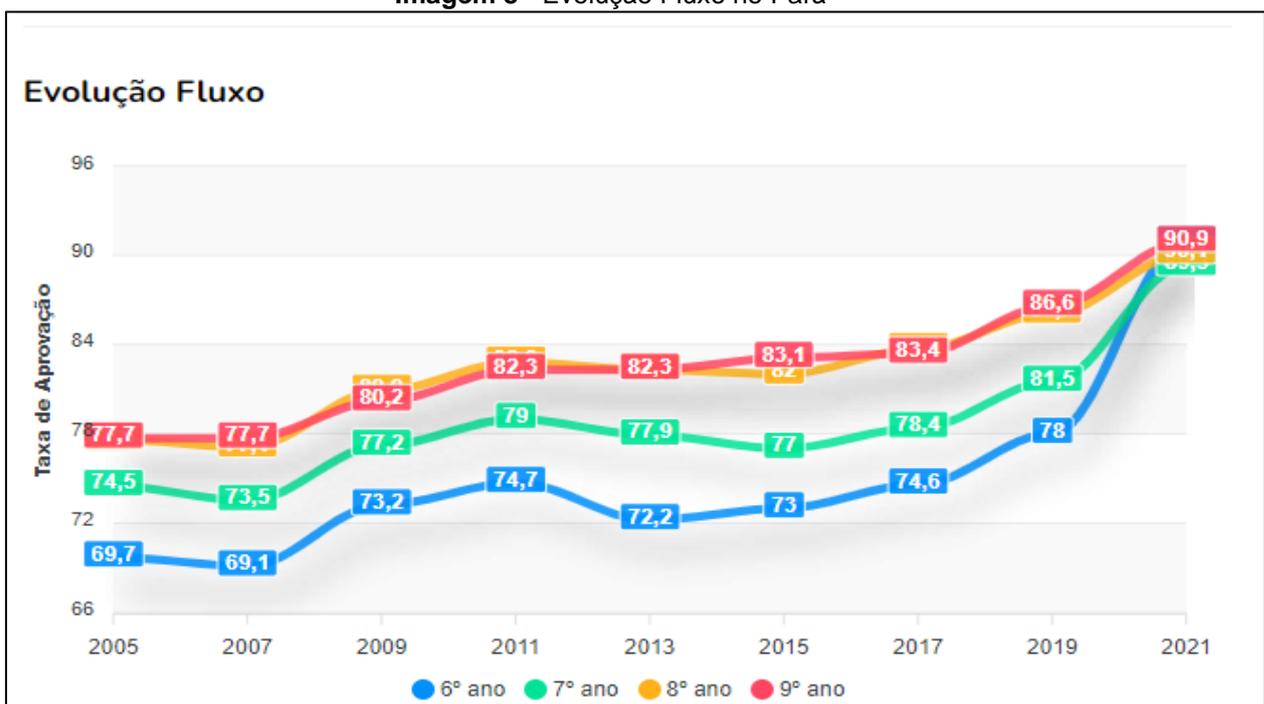
Imagem 7 - Evolução do IDEB no Pará



Fonte: IDEB, 2021, INEP

Questões como evasão escolar, especialmente em áreas rurais e ribeirinhas, e a qualidade do currículo oferecido foram apontadas como principais desafios. Destarte, comparativamente a outros estados da região Norte, o Pará apresentou um desempenho mediano ao longo dos anos. Enquanto estados como Rondônia e Acre evidenciaram progressos significativos em curtos períodos, o Pará manteve uma trajetória de crescimento mais gradual. Por sua vez, a evolução do Fluxo do Pará, apresenta-se da seguinte forma:

Imagem 8 - Evolução Fluxo no Pará



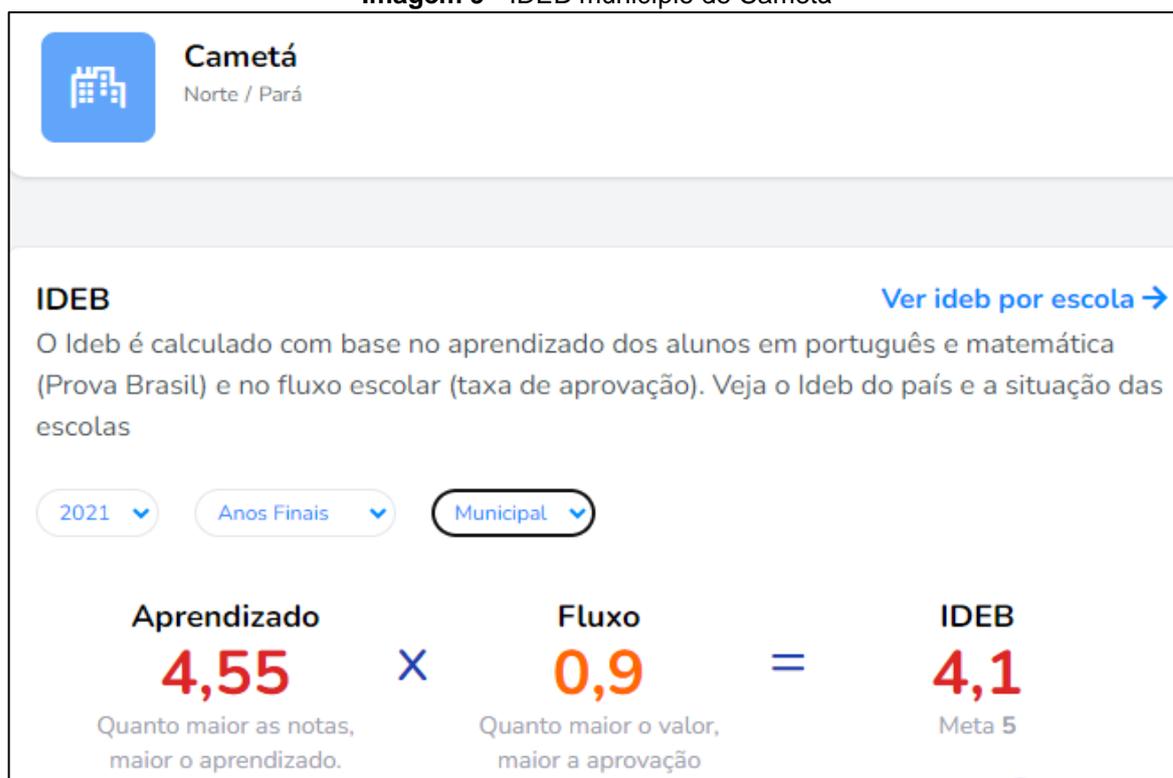
Conforme verifica-se no gráfico, ao longo do período de 2005 a 2021, observa-se uma tendência geral de aumento nas taxas de aprovação para todos os anos avaliados (6º ao 9º ano). A taxa de aprovação para o 6º ano começa em 69,7% em 2005 e mostra um crescimento constante, atingindo 90,9% em 2021. Este ano exibe a maior taxa de aprovação entre todos os anos avaliados no gráfico. A taxa de aprovação para o 7º ano começa em 73,5% em 2005 e, após algumas oscilações ao longo dos anos, atinge 86,6% em 2021. Para o 8º ano, a taxa de aprovação inicia em 69,1% em 2005, e depois de algumas flutuações, principalmente entre 2009 e 2013, alcança 81,5% em 2021. O 9º ano começa com uma taxa de aprovação de 77,7% em 2005. Assim como o 8º ano, experimenta algumas oscilações ao longo dos anos, mas apresenta uma tendência crescente, chegando a 78% em 2021.

Tais informações demonstram que a taxa de aprovação para o 6º ano mostrou o maior crescimento ao longo dos anos e alcançou a taxa mais alta em 2021. O 8º e 9º anos apresentaram oscilações ao longo dos anos, mas ainda assim demonstraram uma tendência geral de aumento. No entanto, o 9º ano teve um crescimento mais modesto em comparação com os outros anos. Apesar das flutuações anuais, o aumento geral nas taxas de aprovação sugere melhorias na educação ou nas políticas de retenção dos alunos. A análise sugere que esforços consistentes foram feitos ao

longo dos anos para melhorar a aprovação dos estudantes, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

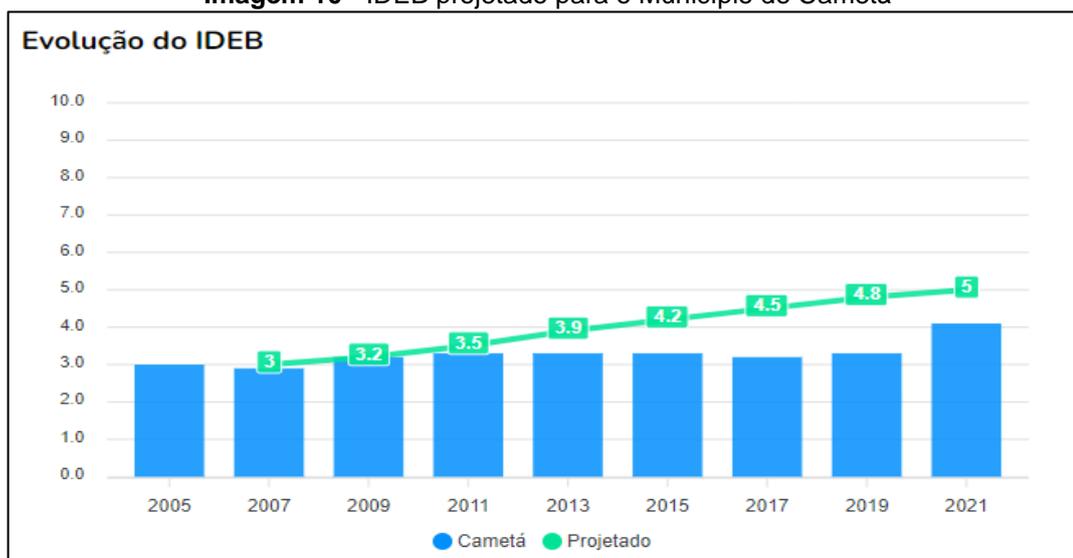
Por sua vez, o Município de Cametá, em 2021, obteve uma pontuação de 4,55 na aprendizagem indicando o nível de desempenho dos alunos em avaliações de português e matemática e 0,9 no fluxo escolar, obtendo assim, o IDEB total de 4, em alinhamento com o fluxo escolar. Conforme verifica-se a seguir:

Imagem 9 - IDEB município de Cametá



Fonte: <https://gedu.org.br/municipio/1502103-cameta/ideb>

Cabe mencionar que o fluxo escolar é representando pela taxa de aprovação dos estudantes. Contudo, a aspiração ou objetivo estabelecido para o município era alcançar um IDEB de 5. No entanto, com um resultado de 4,1, observa-se que o município ficou abaixo da meta estabelecida. Assim, embora o município tenha apresentado um IDEB total de 4,1, que reflete um compromisso com a educação, ainda assim, o município não atingiu a meta estabelecida de 5, conforme verifica-se na imagem a seguir, no qual é possível ver o IDEB projeto para o Município.

Imagem 10 - IDEB projetado para o Município de Cametá

Fonte: IDEB, 2021, INEP

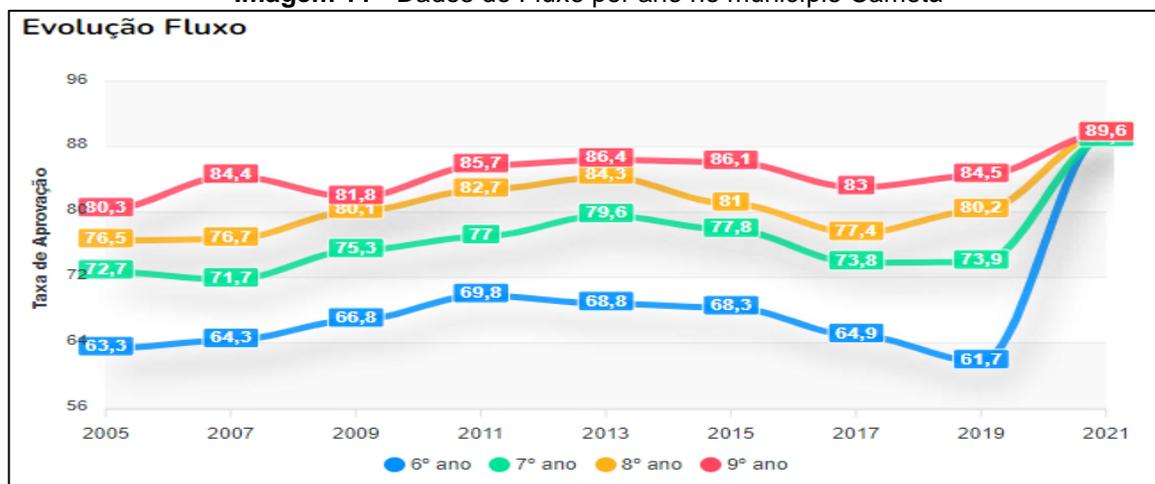
Esse resultado indica que, embora tenha havido progresso, ainda há espaço para melhorias no sistema educacional de Cametá para alcançar e superar as metas futuras. A imagem apresenta a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o município de Cametá ao longo dos anos, desde 2005 até 2021. O gráfico compara os valores efetivamente obtidos (representados pelas barras azuis) com os valores projetados (indicados pela linha verde). A primeira observação possível refere-se ao crescimento gradual e consistente do IDEB de Cametá ao longo dos anos. Começando com um valor de 3 em 2005, o índice aumentou para 4,8 em 2019 e 5 em 2021.

A linha verde, que representa as projeções, indica as metas estabelecidas para o município em termos de IDEB. Ao comparar as barras azuis com a linha verde, podemos ver que em alguns anos, como 2009, 2013 e 2015, o IDEB efetivo foi superior ao projetado. Em outros anos, como 2011 e 2017, o valor alcançado foi ligeiramente inferior ao projetado. Entre 2005 e 2021, houve um aumento total de 2 pontos no IDEB de Cametá. Isso sugere melhorias contínuas na qualidade da educação básica no município durante esse período.

A trajetória do IDEB em Cametá é positiva, mostrando um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade da educação. A proximidade entre os valores efetivos e os projetados também sugere que o município tem sido, em sua maioria, bem-sucedido em alcançar ou até superar as metas estabelecidas. O atingimento da

meta em 2021 é um indicativo de esforços contínuos e estratégias eficazes de intervenção na educação por parte das autoridades educacionais de Cametá.

Imagem 11 - Dados do Fluxo por ano no município Cametá



Fonte: IDEB, 2021, INEP.

Conforme dados apresentados nos gráficos acima, é possível perceber que o município de Cametá, a partir do ano de 2009, não tem alcançado os índices projetados para o grupo de anos finais do ensino fundamental o qual estamos analisando nesta pesquisa, o que se observa é que em 2019 o IBED foi de 3,4 e em 2021 de 4,1. Além disso, no período do ano de 2019 para 2021, os dados do fluxo escolar obtiveram uma significativa evolução, subindo de 84,5 % para 89,4%. É importante observar esses dados do fluxo escolar porque eles têm relação direta com a nota final da IDEB do município, uma vez que vão se somar com a nota obtida na prova SAEB. Devemos destacar que neste período de 2019 a 2021, conforme estabelecido em virtude do período pandêmico as gestões das escolas não deveriam reter alunos nos anos que se encontravam, devendo estes, mesmo que não tivessem índices satisfatórios nas avaliações escolares serem promovidos ao ano imediato.

Essa proposta de promover aluno ao ano seguinte mesmo não tendo alcançado um desenvolvimento adequado sendo implementada nas escolas, os números apresentados na nota final do IDEB podem não representar a realidade da qualidade da educação. É possível que devido a adoção dessa conduta no ano de 2021, os valores a serem apresentados na avaliação que ocorrerá em 2023, tenham uma queda significativa.

A partir desta análise, e compreendendo ser possível alcançar melhor resultados no município de Cametá, esta pesquisa procura fazer a comparação não

só das notas apresentadas ao longo das análises, mas também o modo como o município e suas unidades escolares se organiza e se relaciona com os seus educandos e a comunidade. Para isso, utilizamos para aprofundar nossos estudos a escola EMEF Nadir Valente que apresentou o melhor índice no IDEB quando comparado as outras escolas da rede municipal de ensino. Além disso, a referida escola apresentou indicadores que estão bem acima da média geral alçada no município de Cametá.

3.2. O COMPARATIVO ENTRE MÉDIAS DO MUNICÍPIO E A ESCOLA QUE APRESENTOU O MAIOR ÍNDICE

A E.M.E.F. M^a Nadir Filgueira Valente fica localizada na Travessa D. Pedro I, 800, Matinha, CEP 68.400-000, Cametá-Pá, possui conforme dados do censo 2022, 595 alunos, 31 professores e 69 alunos matriculados no 9^o ano do ensino fundamental maior, são esses alunos do nono ano que realizam a avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, eles também respondem os questionários que compõem a análise do rendimento da unidade educacional e serviram de parâmetro para nossos estudos.

A escola está localizada em um bairro periférico de Cametá, que atende alunos principalmente oriundos do entorno e de bairros próximos da escola, que pertencem a famílias antes residentes em zonas rurais e que por questões financeiras e de escolarização buscaram a cidade para viver, atendendo assim a um público diversificado (PPP, 2018). Em uma análise histórica, é possível entender que a escola ficava localizada no Bairro Matinha, nomeada com a Escola Paulo Nogueira, em abril de 1994. A escola recebeu esse nome, em homenagem a um antigo morador, proprietário de muitas terras no bairro, que houvera cedido sua casa com o intuito de fazer um bem social à referida comunidade e em reconhecimento à necessidade de uma escola no bairro.

Na época, a escola ofertava a modalidade multisseriado com turma de 1^a e 2^a séries, por não haver espaço para atender a demanda de alunos que crescia no bairro, ficando inviável o seu funcionamento no imóvel supracitado. Desta forma, em 1997, a escola transferiu para domicílio maior, situada na Travessa D. Pedro I, no mesmo bairro passando a oferecer turmas para o Ensino Fundamental e Educação Especial.

Nesse novo endereço, a escola já com um número mais elevado de alunos, por isso, iniciou o processo para regularizar o seu funcionamento junto com aos órgãos responsáveis competentes. Posteriormente, o processo formalizado passou a responder oficialmente para regularizar a escola. No ano 2000, o gestor municipal, situa a escola nos prédios da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Baixo Tocantins/Cametá, a partir de um acordo verbal onde a Universidade cedia algumas salas de aulas, nos horários da manhã, intermediário e tarde.

Em 2006, foi inaugurada a EMEF Professora Maria Nadir Filgueira Valente, oferecendo o Ensino Fundamental I, distribuídos nos turnos manhã, intermediário e tarde. Atualmente, a escola oferece o Ensino Fundamental I e II. No turno da manhã, funcionam as turmas de 6° ao 9° e à tarde de 1° ao 5° com duas turmas para cada ano de ensino e ainda, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) direcionado aos alunos que com deficiências das turmas de 1° ao 9° ano.

Conforme os documentos da escola, o Plano de Gestão Escolar (PGE) tem como objetivo apresentar as atividades trabalhadas durante o ano eletivo, através de estratégias de acordo com os objetivos do Projeto Político Pedagógico (PPP), onde desenvolvem caminhos norteadores correspondentes a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trabalhando temas macros da Secretária Municipal de Educação (SEMED). Assim, a escola objetiva atingir as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que se apresenta como um Indicador Nacional com o intuito de monitorar a qualidade da educação, e com base em seus resultados.

A equipe gestora atualmente é formada por uma diretora, uma vice-diretora, duas coordenadoras, uma secretaria escolar. A equipe pedagógica é formada 33 (trinta e sete) professores titulares e 04 (quatro) quatro professores auxiliares. Para a equipe de apoio, há um técnico em multimeios didáticos, 11 (onze) agentes de serviços gerais, 04 (quatro) agentes de apoio e segurança, 04 (quatro) agente administrativo, um manipulador de alimentos e 02 (dois) agentes de portaria.

A EMEF Professora Nadir Valente conta atualmente com uma estrutura física:

Imagem 12 - Estrutura da Escola Nadir Valente



Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola (2023). Adaptado pelo autor.

No âmbito da escola, a avaliação é proposta enquanto uma realidade que não deve amedrontar ou punir o avaliado, centrando esforços para que as dificuldades possam ser superadas. Mas, é preciso que haja clareza sobre o que entendemos por avaliação, finalidades e suas metas. Em vista disso, Davis e Vieira (2002) dizem que avaliamos para aumentar a nosso entendimento para o sistema de ensino de nossas práticas educativas, dos conhecimentos de nossos alunos. Avaliamos também para esclarecê-los a respeito de seus pontos fortes e fracos, dos conteúdos que merecem mais atenção, onde precisam concentrar esforços.

Nesse cenário educacional, a escola ao dar destaque a esses tipos de avaliação, no projeto pedagógico, preocupa-se em transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem, em que avaliar é necessário e condição para a mudança das práticas e continuidade do conhecimento. Assim, falar em avaliação implica, antes de tudo se pensar em como avaliar, refletir acerca do porquê e para que avaliar. Nesse sentido, a seguir, apresenta-se os modelos de avaliação internas realizadas na escola:

Quadro 1 - Modelo de avaliação interna seguido pela escola:

AValiação DIAGNÓSTICA	AValiação FORMATIVA	AValiação SOMATIVA	AValiação FORMATIVA
No início de cada semestre	Realizada a cada bimestre.	Realizada a cada bimestre.	Realizada a cada bimestre.
Instrumentos: sondagem oral e escrita.	Instrumentos: Autoavaliação, trabalho de grupo, trabalho individual. Simulado realizado a cada semestre, contabilizando 20 pontos dos 50.	Todos os instrumentos como: prova testes objetivos e/ou subjetivos	Instrumentos: Autoavaliação, trabalho de grupo, trabalho individual. Simulado realizado a cada semestre, contabilizando 20 pontos dos 60.
Medida: 10	Medida: 50	Medida: 40	Medida: 60

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola (2023). Adaptado pelo autor.

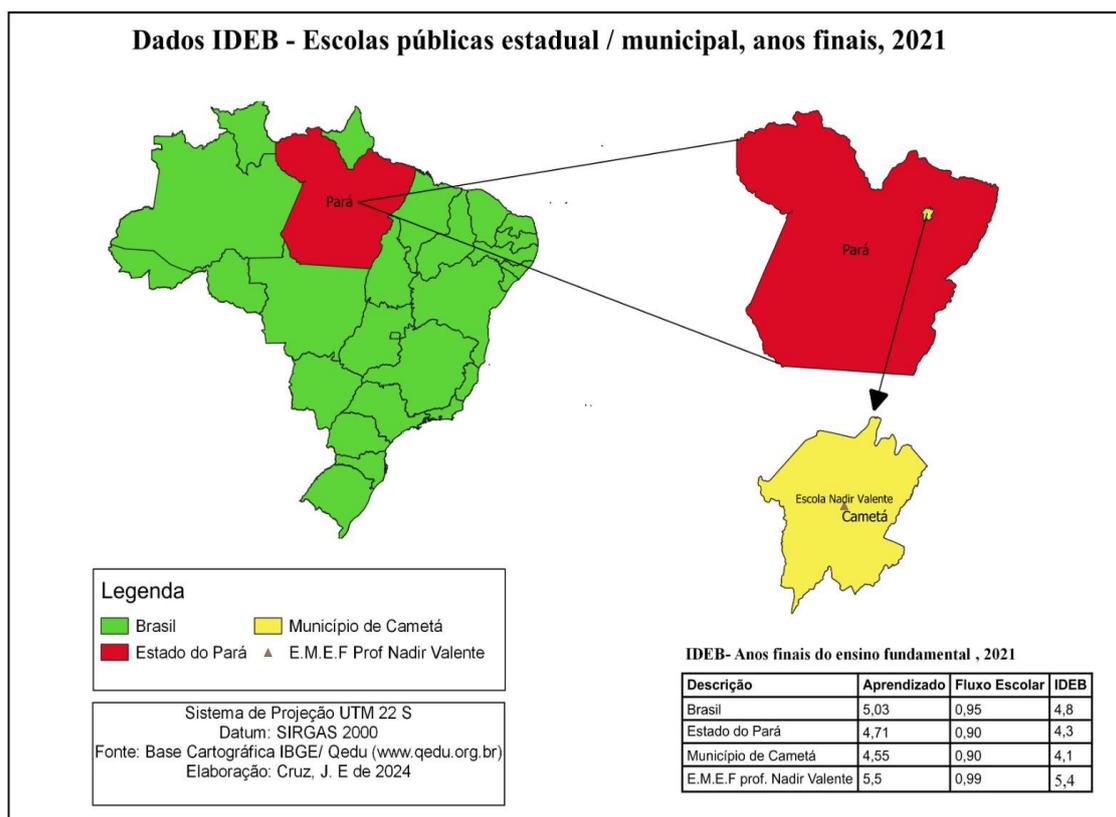
A adoção de diferentes tipos de avaliação, como a avaliação diagnóstica, formativa, somativa e formativa, pela Escola Nadir Valente pode ter sido extremamente benéfica para os dados finais atingidos pela escola no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), isto porque, a avaliação diagnóstica permite à escola identificar as necessidades específicas dos alunos no início do ano letivo, possibilitando o planejamento de intervenções e estratégias personalizadas para atender a essas necessidades. Assim, o diagnóstico proposto pode ter contribuído para um diagnóstico mais preciso das lacunas de aprendizado e para a implementação de medidas corretivas desde o início do processo educacional.

Por sua vez, a avaliação formativa permite o acompanhamento da progressão do aprendizado dos alunos, ao incorporar essa prática, a Escola Nadir Valente pôde criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e colaborativo, onde os alunos são incentivados a refletir sobre seu próprio aprendizado e os professores podem ajustar suas estratégias de ensino conforme necessário para melhor atender às necessidades dos alunos. Em análise semelhante, no processo de avaliação somativa, realizada ao final de um período de ensino ou unidade de estudo foi possível avaliar o aprendizado dos alunos, integrando essa forma de avaliação, a escola pode garantir que os alunos estejam alcançando os objetivos de aprendizagem estabelecidos e fornecer dados valiosos para avaliar o progresso educacional ao longo do tempo.

Por fim, a avaliação formativa permitiu à escola avaliar o impacto de suas práticas educacionais e identificar áreas de melhoria contínua. Ao adotar uma abordagem que inclui diferentes tipos de avaliação, a Escola Nadir Valente

desenvolveu um sistema mais completo e equilibrado de avaliação, permitindo uma compreensão mais holística do desempenho dos alunos e, conseqüentemente, contribuindo para melhor resultados no SAEB cuja média é 5,4, predisposta na imagem a seguir:

Imagem 13 - IDEB em escala Nacional, Estadual

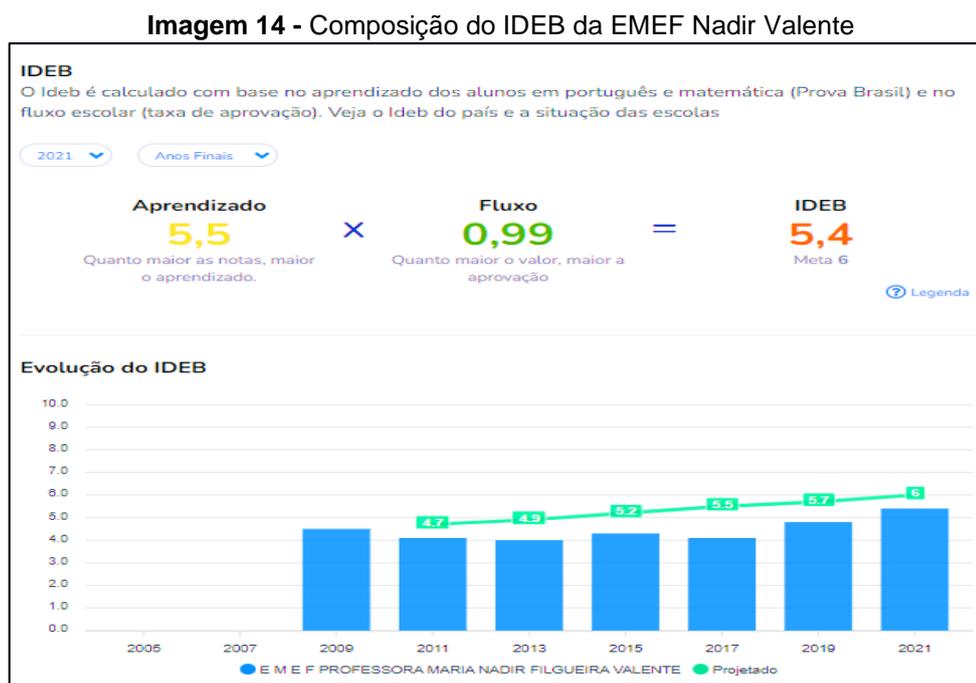


Fonte: Cruz (2024).

Em contraste com os dados municipais, cuja média é 4,1 e com os índices do país e do estado do Pará, respectivamente 4,8 e 4,3, o IDEB escola apresenta um desempenho de destaque, tal comparação nos permite projetar análises sobre as estratégias criadas pela escola para que os alunos permaneçam na escola e que também aprendam. Acerca disso, a gestora informa que a escola segue o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o apoio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o intuito de assegurar a aprendizagem dos alunos e dos educadores. Segundo Vianna (1997), os debates vêm se intensificando em decorrência da tomada de consciência de alguns educadores sobre os problemas educacionais que necessitam de pesquisas e avaliação, como por exemplo: evasão

escolar; alfabetização; formação de professores; currículo; programas; prática de ensino; material didático; diferentes níveis e a aplicação de grandes investimentos na área educacional.

Neste processo, a taxa de aprovação, ou fluxo escolar, da escola foi de 0,99 em 2021. Esse valor próximo a 1 sugere uma alta taxa de aprovação, conforme verifica-se na imagem a seguir:



Fonte: <https://qedu.org.br/escola/15520595-e-m-e-f-professora-maria-nadir-filgueira-valente/ideb>

A imagem mostra uma "Meta 6" para a escola, indicando que a aspiração era alcançar um IDEB de 6 em 2021. No entanto, a escola obteve 5,4, ficando abaixo da meta estabelecida. A parte inferior da imagem apresenta um gráfico de barras mostrando a evolução do IDEB da escola de 2005 a 2021. Observa-se uma tendência geral de crescimento ao longo dos anos, com o valor aumentando de 4,3 em 2005 para 5,4 em 2021.

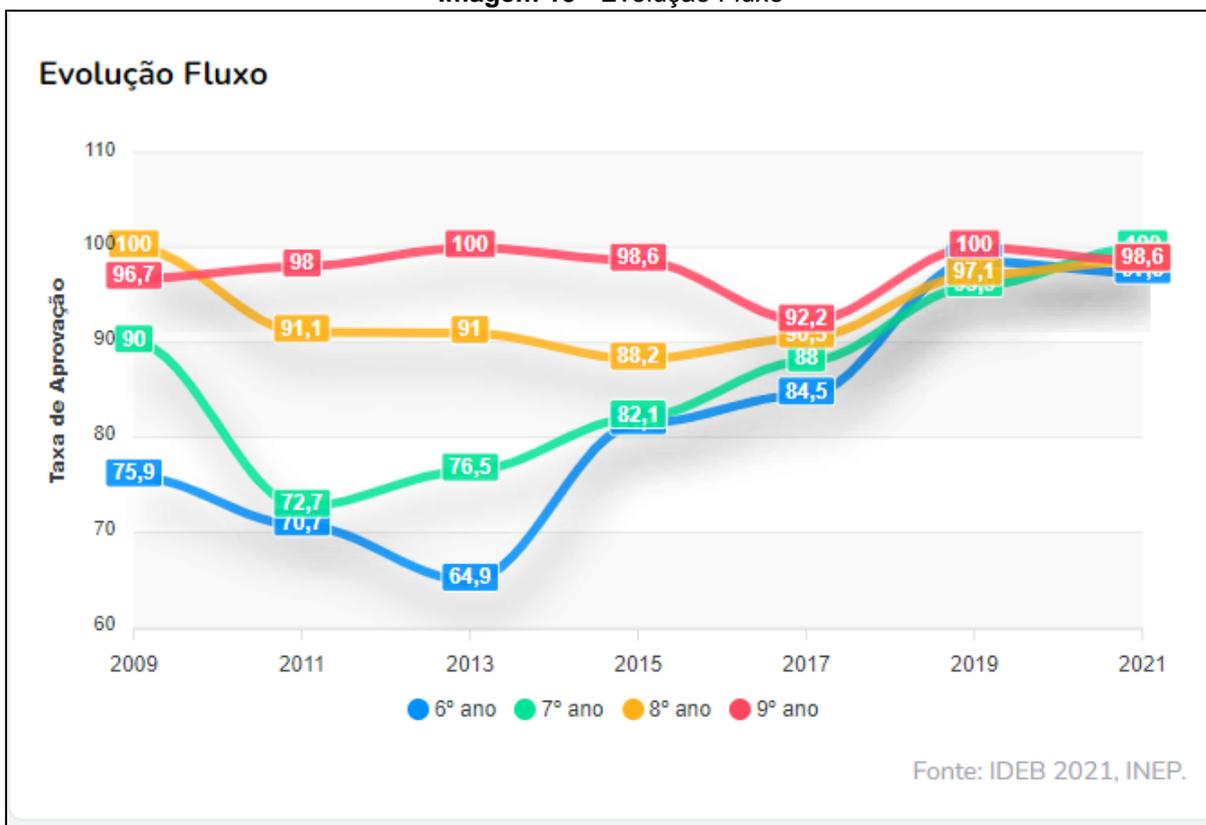
Também é possível ver uma linha indicando os valores "projetados", mas sem valores específicos. Nesta direção, a E M E F Professora Maria Nadir Filgueira Valente demonstrou um compromisso contínuo com a melhoria da educação ao longo dos anos, como evidenciado pelo aumento constante em sua pontuação no IDEB desde 2005. Em 2021, com um desempenho em aprendizado de 5,5 e uma alta taxa de aprovação de 0,99, a escola conseguiu um IDEB de 5,4. No entanto, ainda há um

espaço para avanço, visto que não atingiu a meta estabelecida de 6. O contínuo foco em estratégias pedagógicas eficazes e iniciativas de retenção de estudantes pode ajudar a escola a alcançar e até mesmo superar essa meta no futuro.

Todavia, conforme dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, a escola alcançou no IDEB de 2021 a média de 5,4 para alunos do ciclo dos anos finais do ensino fundamental, dado que está bem acima da média do município que é de 4,1 para aluno deste ciclo.

No gráfico a seguir, também é possível observar que desde da avaliação de 2017 a unidade escolar vem apresentando evolução em seus indicadores educacionais.

Imagem 15 - Evolução Fluxo



Fonte: <https://qedu.org.br/escola/15520595-e-m-e-f-professora-maria-nadir-filgueira-valente/ideb>

Quando observamos os dados do fluxo escolar da referida escola, o gráfico sugere que a unidade de ensino já vem desenvolvendo uma política de incentivo para permanência e alcance de bons rendimentos nas avaliações. No ano de 2019, o fluxo escolar para o 9º ano foi de 100%, sendo que em 2021 os dados foram de 98,6%, entende que os dados obtidos pela escola representam exatamente a realidade

alcançada, uma vez que, o fluxo escolar não sofreu alterações significativas com as orientações de progredir automaticamente os alunos.

3.3 ANÁLISES DAS PRÁTICAS QUE CONTRIBUEM PARA UM BOM RENDIMENTO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA NADIR FILGUEIRA VALENTE

Na busca de encontrar resposta para o comportamento do fluxo escolar e conseqüentemente os indicadores da escola em estudo, buscamos analisar os questionários que são aplicados aos membros da comunidade escolar e constituem dados que se somam aos resultados da escola, são também utilizados para compreender como é constituída a unidade de ensino. Neste primeiro momento analisaremos o questionário socioeconômico que é constituído de 25 questões e busca compreender o perfil do aluno que compõem o corpo discente da escola. Com isso, buscamos entender por que os alunos demonstram grande interesse nas atividades da escola e em dar continuidade em seus estudos.

Ao avaliar o desempenho escolar, é essencial compreender o ambiente e as experiências vividas pelos alunos naquele contexto. Assim, dada a abrangência dos testes do SAEB, são administrados questionários contextuais aos estudantes. Segundo o INEP, coletar esses dados permite uma perspectiva holística sobre como o ambiente e as interações afetam o aprendizado dos alunos. Os questionários socioeconômicos reúnem detalhes sobre a realidade dos educadores, condições laborais, demografia, métodos pedagógicos, formação docente, infraestrutura da instituição, gestão educacional, envolvimento familiar, e cultura estudantil, entre outros. Essas informações enriquecem os resultados dos exames, oferecendo uma dimensão adicional para a análise dos padrões de qualidade.

Contudo, entende-se que a referida análise contempla a integração dos elementos intra e extraescolares dos estudantes dos 9º anos do Ensino Fundamental da escola Nadir Valente, baseadas nas informações produzidas pelos questionários contextuais do SAEB de 2019, encontrados no portal do INEP. Para este momento da pesquisa, optou-se pelas tipologias descritiva e comparativa com o objetivo de relacionar os dados das instituições analisadas às particularidades regionais do município de Cametá.

Vejamos as análises das perguntas que constam nesse questionário e que acreditamos ter relação com os resultados em discussão:

Quadro 02 – Pergunta: Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam incentivar você a comparecer às aulas?

Quadro 2 – comparecimento às aulas

RESPOSTAS	Nível local/Alunos Nadir	Nível municipal
Sempre ou quase sempre	96%	89%

Conforme verifica-se, para esta pergunta, as respostas sempre ou quase sempre acompanham, a Escola Nadir Valente apresenta índice de 96%, enquanto que o média do município de Cametá é de 89%, neste comparativo é possível compreender que as famílias desta escola demonstram maior interesse em participar do cotidiano da vida escolar do aluno e se engajam na tarefa de incentivar seus filhos. A participação da família no âmbito da educação pode ser considerado um dos indicadores de elevação da qualidade dos processos de ensino aprendizagem, na medida em que a família tem papel fundamental neste processo, buscando a garantia deste direito, visando o preparo do educando para o exercício da cidadania (Brasil, 1988). Assim, o Art. 205 da (Constituição de 1988), afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Idem. p.124).

Compreendemos que a Qualidade social do processo Ensino-Aprendizagem está diretamente ligada a melhoria da prática pedagógica, visando a apropriação da aprendizagem significativa, promovendo o desenvolvimento de sujeitos críticos-reflexivos e participativos na sociedade, comprometidos com a transformação social da realidade, e contribuindo com a melhoria de suas próprias condições de vida e existência através do pleno desenvolvimento da pessoa (Vigotsky, 1998).

A pergunta seguinte, analisa, para além da participação, a frequência de atuação e participação dos pais na escola.

Quadro 03 – Pergunta: Com que frequência seus pais ou responsáveis vão às reuniões de pais na escola?

Quadro 3 - Frequência seus pais ou responsáveis às reuniões de pais na escola

RESPOSTAS/MÉDIAS	Nadir	Cametá
Sempre ou quase sempre	75%	61%

De acordo com Epstein (2001), atividades como reuniões de pais e mestres, boletins informativos e plataformas digitais podem ser usadas para garantir que as famílias estejam sempre a par do que está acontecendo na escola. Em contrapartida, entendendo que as reuniões são mecanismo intraescolares, articulados e geridos pela gestão escolar, a participação familiar no processo educativo demonstra o comprometimento da escola com uma gestão democrática, vislumbrando que a escola não caminha sozinha quando decide realizar determinadas ações, e no sentido de trazer melhores resultados na formação e na aprendizagem dos estudantes em sala de aula, e com a participação da comunidade local onde a escola está inserida no desenvolvimento de estratégias para a promoção da educação de Qualidade para todos.

Dourado e Oliveira (2009), destacam que, a gestão democrática, sendo de fato, efetivada na realidade escolar, contribuirá para que a Qualidade do Ensino-Aprendizagem dos estudantes possa acontecer, e proporcionando uma gestão democrática do ensino. somado a isto, uma gestão eficaz estabelece canais de comunicação claros e abertos com as famílias, mantendo-as informadas sobre o desempenho acadêmico, comportamental e social de seus filhos, traçando metas para a resolução de problemas.

Tais iniciativas reforçam a ideia de que a família é uma parceira no processo educacional (Henderson & Mapp, 2002) e ainda caracterizam-se enquanto aspectos intraescolares, que contribuem para o acesso e permanência dos estudantes ao conhecimento e contribuindo dessa forma para a sua formação, e assim, o seu pleno desenvolvimento, e do exercício da sua cidadania na sociedade (Brasil, 1996). Contudo, faz-se necessário compreender que o processo educativo faz-se a partir da interação entre a escola e a vida social dos alunos, envolvendo assim aspectos Extraescolares, que segundo Dourado e Oliveira (2009), dizem respeito às questões relacionadas às questões sociais e econômicas que influenciam de maneira

significativa a dinâmica do processo educativo no cotidiano escolar e na aprendizagem em sala de aula.

No rol dos aspectos extraescolares, destaca-se por exemplo, às diferenças relacionada a condição sócio cultural dos alunos; os impactos que as desigualdades sociais causam e interfere na aprendizagem significativa; a importância da participação da comunidade local em projetos sociais promovidos pela escola, visando sobretudo atender as necessidades da comunidade e contribuindo para a inclusão social e a qualidade de vida das pessoas da comunidade local, e combatendo a criminalidade, a pobreza e a discriminação racial.

Dourado e Oliveira (2009) destacam que os aspectos Extraescolares:

[...] refere-se, sobretudo, à dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos (influência do acúmulo do capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem); a necessidade de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência, sexualidade, família, raça, etnia, acesso à cultura, saúde etc.; a gestão e organização adequada da escola, visando lidar com a situação de heterogeneidade sociocultural dos estudantes; a consideração efetiva da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma aprendizagem significativa; o estabelecimento de ações e programas voltados para a dimensão econômica e cultural, bem como os aspectos motivacionais que contribuem para a escolha e permanência dos estudantes no espaço escolar, assim como para o engajamento em um processo de ensino-aprendizagem exitoso (Idem. p. 7 – 8).

Assim, considerar a Qualidade do processo Ensino e Aprendizagem ou ainda que elementos contribuem para índices elevados de avaliação, envolve um conjunto de fatores que necessitam ser considerados para que de fato termos a materialização na prática pedagógica escolar, e sendo um conceito complexo e polissêmico, ou seja, “ em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social” [...] (Dourado; Oliveira, 2009. p. 2). Mas ao mesmo tempo, sendo necessário à sua efetivação na prática educativa.

Estes aspectos são fundamentais e necessários para uma mudança qualitativa e necessária na prática do Ensino-Aprendizagem, visando sobretudo a Qualidade deste processo, e o desenvolvimento completo e integral dos educandos, e a construção de uma sociedade onde todos possam ter de fato a garantia do direito a

uma educação de Qualidade (Gadotti, 2013). Compreendendo isto, a pergunta seguinte para a qual, os alunos da Escola Nadir Valente apresentaram uma média de 57%, em detrimento dos 41% da média municipal, analisa justamente a extensão das atividades educativas fora da escola.

Quadro 04 – Pergunta: Fora da escola em dias de aula, quanto tempo você usa para fazer cursos?

Quadro 4 – Tempo de estudo fora da escola

Descritor	Nadir	Cametá
Usa pelo menos 1 hora	57%	41%

A esta pergunta, os dados dos alunos da Escola Nadir valente dispararam em um percentual de 16% a frente dos alunos das demais escolas municipais, demonstrando que a busca por oportunidades adicionais de aprendizado fora da escola, que hipoteticamente pode ser reflexo do interesse do aluno em determinada área ou da necessidade de reforço em certos conteúdos ou ainda sinalizar para o contexto socioeconômico no qual estes encontram-se inseridos, uma vez que famílias com maior poder aquisitivo podem ter condições de investir em cursos extras para seus filhos. Além disso, a inserção em cursos fora da escola pode abordar áreas do conhecimento ou habilidades não abrangidas pelo currículo escolar regular, proporcionando uma formação mais diversificada. Assim, o tempo dedicado a cursos fora da escola pode influenciar o desempenho do estudante no SAEB.

De igual modo, estudantes que dedicam tempo significativo a cursos de reforço ou a resolução de lições ou tarefas escolares podem ter desempenho diferente daqueles que estão fazendo cursos por interesse próprio ou talento em determinada área. Sendo esta última investigação, o foco da pergunta seguinte:

Quadro 05 - Pergunta - Fora da escola em dias de aula, quanto tempo você usa estudar lição de casa ou trabalhos?

Quadro 5 - Tempo usado para estudar as lições de casa ou trabalhos

Descritor	Nadir	Cametá
Sempre usa	28%	26%

Embora não seja um quantitativo elevado, os alunos da Escola Nadir valente, apresentam uma diferença em relação ao demais alunos no que se refere ao comprometimento e a autodisciplina dos estudantes às responsabilidades acadêmicas externas à escola. Isto, quando correlacionado com os resultados das avaliações, podem indicar até que ponto o tempo dedicado a tarefas em casa influencia no desempenho dos estudantes. E mais uma vez, está ligado aos fatores socioeconômicos destes alunos, uma vez que alunos de famílias com maior renda podem ter mais recursos e um ambiente mais propício para os estudos em casa do que aqueles de famílias com menor renda.

Os aspectos anteriormente destacados são importantes para a análise dos índices apresentados pela escola, além disso, encontram-se interligados a baixa estimativa de abandono e evasão escolar, garantindo o desenvolvimento, crescimento cognitivo e a formação integral dos alunos. Conforme verifica-se nas perguntas a seguir:

Quadro 06 – Pergunta: Você já foi reprovado?

Quadro 6 - Reprovação

Descritor	Nadir	Cameté
Já foi	46%	57%

A reprovação dos alunos em disciplinas tem implicações significativas nos resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), posto que os alunos que reprovam em disciplinas tendem a ter um desempenho acadêmico geral mais baixo, afetando a média de desempenho da escola no SAEB, cujos resultados são baseados no desempenho coletivo dos alunos em várias disciplinas. Além disso, alunos que reprovam em disciplinas podem perder a continuidade do aprendizado e enfrentar dificuldades em disciplinas subsequentes. Isso pode levar a lacunas de conhecimento que podem ser refletidas nos resultados do SAEB, especialmente em áreas onde os alunos acumularam reprovações.

Nesse sentido, a reprovação pode afetar negativamente a autoestima e motivação dos alunos, o que pode diminuir seu engajamento e desempenho nos testes do SAEB, mas também questões relacionadas à retenção de conhecimento, motivação dos alunos e desigualdades educacionais. Assim, é importante que as escolas abordem estrategicamente a questão da reprovação para melhorar os

resultados do SAEB e promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz, erradicando as possibilidades de evasão escolar, que trata-se do questionamento analisado a seguir.

Quadro 07 – Pergunta: Alguma vez você abandonou a escola deixando de frequentá-la até o final do ano escolar?

Quadro 7 - Abandonou a escola

Descritor	Nadir	Cametá
Já	3%	7%

A questão da evasão escolar foi analisada neste estudo na medida em que trata-se de um item que pode impactar os resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de várias maneiras. Primeiramente, a redução no número de participantes devido à evasão pode distorcer a representatividade dos dados, especialmente se os alunos que abandonam a escola pertencerem a grupos demográficos específicos, subestimando os desafios reais enfrentados pela instituição. Além disso, a descontinuidade no aprendizado dos alunos que abandonam a escola pode resultar em lacunas significativas em seu conhecimento, afetando seu desempenho nas avaliações do SAEB.

Essa falta de participação e descontinuidade pode contribuir para a diminuição da média de desempenho da escola, já que a pontuação é calculada com base no desempenho de todos os alunos participantes. Por fim, a evasão escolar, que muitas vezes é mais prevalente entre alunos de grupos socioeconômicos desfavorecidos, pode destacar desigualdades educacionais e aumentar as disparidades de desempenho entre escolas de diferentes contextos socioeconômicos. Portanto, é fundamental abordar estrategicamente a questão da evasão escolar para promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e garantir a precisão e equidade nos resultados do SAEB.

De modo geral, as taxas de reprovação e de perspectivas de abandono escola pelos alunos da Escola Nadir Valente são inferiores à média municipal, refletindo as respostas propostas anteriormente e consequentemente indicando que eles continuarão avançando nas séries subsequentes, conforme a pergunta seguinte demonstra:

Quadro 08 – Pergunta: Quando terminar o ensino fundamental você pretende?

Quadro 8 – Pretensão após o ensino fundamental

Descritor	Nadir	Cametá
Continuar estudando	91%	80%

Portanto, esses aspectos devem ser considerados no que diz respeito à concretização e materialização da Qualidade e melhoria do processo Ensino-Aprendizagem, através do questionário contextual do SAEB, que situa a população em relação aos resultados apresentados, oferecendo às escolas uma compreensão mais profunda de seus alunos. A contextualização das informações dos alunos estabeleceu uma correlação com a nota do IDEB, evidenciando uma consonância entre os ambientes familiares e culturais da escola Nadir Valente em detrimento dos dados municipais. O IDEB é posicionado pelo sistema como um marco de referência para a aprendizagem das escolas. Para superar desafios, é crucial que as instituições educacionais entendam e façam uso estratégico desses dados, formulando abordagens próprias (Werle; Audino, 2015), de modo que examinar as informações contextuais vai além de simples médias, pois traz à tona as particularidades da comunidade escolar.

Dito isto, a média da escola no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) reflete a qualidade do ensino no município de Cametá. Primeiramente, uma média elevada da escola no SAEB indica que os alunos estão alcançando um bom desempenho acadêmico em relação aos padrões nacionais estabelecidos. Isso sugere que a escola está proporcionando um ambiente de aprendizado eficaz, com professores qualificados, currículo adequado e recursos educacionais adequados. Uma alta média da escola também pode refletir práticas educacionais bem-sucedidas, engajamento dos alunos e apoio da comunidade escolar.

Por outro lado, uma média baixa da escola no SAEB levanta preocupações sobre a qualidade do ensino no município. Isso pode indicar possíveis deficiências no currículo, falta de recursos educacionais, problemas na formação ou qualificação dos professores, ou questões relacionadas ao ambiente escolar que prejudicam o aprendizado dos alunos. Uma média baixa também pode refletir desigualdades

educacionais no município, destacando disparidades no acesso a oportunidades educacionais entre diferentes escolas ou comunidades.

Portanto, ao analisar a média da escola no SAEB, é possível inferir sobre a qualidade do ensino no município de Cametá, identificar áreas de sucesso e áreas que precisam de melhoria e direcionar esforços para promover uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos.

Em suma, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem impactos significativos na qualidade do ensino no Município de Cametá. Primeiramente, o SAEB fornece dados objetivos e comparativos sobre o desempenho dos alunos em relação aos padrões nacionais, permitindo uma avaliação mais precisa da eficácia das práticas educacionais na região. Essa avaliação pode destacar tanto os pontos fortes quanto as áreas que necessitam de melhorias, orientando políticas e investimentos para promover uma educação de qualidade. Além disso, o SAEB pode influenciar a reputação das escolas e do sistema educacional como um todo, afetando a percepção da comunidade, dos pais e dos alunos sobre a qualidade do ensino em Cametá. Portanto, uma análise cuidadosa dos resultados do SAEB e das políticas educacionais implementadas em resposta a esses resultados pode ter um impacto significativo na promoção de uma educação mais equitativa, inclusiva e de qualidade no município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, investigamos aprofundadamente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), delineando sua origem, experiências iniciais e evolução até sua interligação com a Política Nacional de Avaliação. Destacamos a importância do SAEB na formação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) bem como sua influência significativa nas políticas educacionais delineadas pelo PNE 2014-2024, BNCC e o novo FUNDEB. Assim, direta ou indiretamente, as informações obtidas pelo SAEB atuam como subsídios para a formulação, monitoramento e revisão de políticas públicas.

No contexto do PNE, isso significa adaptar ou reforçar estratégias com base nos resultados obtidos, garantindo que as ações sejam alinhadas às necessidades reais do sistema educacional. Além disso, o PNE preconiza a transparência na gestão educacional e a responsabilização por resultados, por sua vez, o SAEB, ao tornar públicos os resultados das avaliações, contribui para que gestores, professores e a sociedade em geral possam acompanhar o progresso da educação no país, exigindo ações corretivas quando necessário.

Destarte, O PNE reforça a necessidade de uma cultura avaliativa na educação brasileira, e o SAEB, como uma das avaliações mais consolidadas do país, serve como referência e estímulo para a criação e fortalecimento de outros sistemas de avaliação em níveis estaduais e municipais. Os resultados do SAEB podem influenciar a alocação de recursos, especialmente em programas de apoio a estados e municípios que apresentam desempenho abaixo do esperado, garantindo uma aplicação mais efetiva de recursos na busca pela qualidade educacional, fato que alinha-se a importância supracitada pelo PNE sobre o financiamento adequado para a realização de suas metas.

Em resumo, o SAEB exerce uma influência considerável no PNE, atuando como ferramenta de diagnóstico, monitoramento e planejamento das ações e estratégias educacionais. No que se refere a BNCC, os resultados do SAEB permitem uma observação crítica dos pontos fortes e fracos do currículo nacional. Esta análise é essencial para a revisão e atualização da BNCC, garantindo que ela esteja alinhada às necessidades reais dos estudantes e ao contexto educacional brasileiro. Somado

a isto, os dados do SAEB ajudam a estabelecer prioridades na BNCC, indicando áreas que necessitam de maior atenção, reforço ou revisão.

No contexto do novo FUNDEB, os dados fornecidos pelo SAEB ajudam a identificar regiões ou redes de ensino com desempenho abaixo do esperado, permitindo assim o direcionamento do recursos adicionais para essas áreas, buscando reduzir desigualdades e promover uma educação de qualidade para todos. Além disso, a integração dos resultados do SAEB no FUNDEB promove maior transparência e responsabilidade, incentivando os gestores educacionais a utilizarem os recursos de forma mais eficaz, uma vez que os resultados são monitorados e têm implicações financeiras.

No segmento focado nos anos finais do Ensino Fundamental, por meio desta pesquisa, esmiuçamos a estrutura organizacional do SAEB para essa etapa educacional. A matriz de referência foi abordada, ressaltando como ela pode repercutir nos currículos escolares. Além disso, avaliamos a influência palpável do SAEB nas práticas docentes, sublinhando como essa avaliação pode nortear, direta ou indiretamente, as metodologias e abordagens utilizadas em sala de aula.

O terceiro e último segmento proporcionou uma análise focada no município de Cametá. Através dos dados analíticos, traçamos a evolução do município no período de 2019 a 2021 e realizamos um comparativo entre as médias municipais e a escola com o índice mais elevado, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Nadir Figueira Valente. Investigamos, de forma particular, as práticas pedagógicas e administrativas que potencializaram um rendimento mais eficiente nesta instituição.

Em suma, o SAEB, desempenha um papel crucial no cenário educacional brasileiro. Ele não apenas oferece um diagnóstico detalhado da educação básica no país, mas também influencia, direta e indiretamente, as políticas educacionais, práticas pedagógicas e currículos. Para municípios como Cametá, os insights provenientes dessas avaliações podem servir como bússola, guiando esforços para melhorar continuamente a qualidade da educação oferecida a seus estudantes.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Nelson Cardoso; SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian; XIMENES, Salomão Barros; PINO, Ivany Rodrigues; ALMEIDA, Luana Costa; GOERGEN, Pedro; FERRETTI, Celso João; ZUIN, Antonio Álvaro Soares; MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; SILVEIRA, Adriana Dragone; LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva; RAMBLA, Xavier; TREVISAN, Anderson Ricardo. O Fundeb permanente em tempos de desconstrução e desfazimento: mobilização e um basta veemente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e247741, 2021.
- ASSIS, Lúcia Maria de. A avaliação e o Plano Nacional de Educação: concepções e práticas em disputa. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.
- ALAVARSE, O. M., & DUARTE, Y. A. Avaliação educacional: balanço das políticas e práticas. **Educação e Pesquisa**, 41(3), 631-646. 2015
- FREITAS, L. C. Os novos marcos regulatórios da educação nacional. **Educação e Pesquisa**, 39(2), 323-338. 2013.
- GOMES-NETO, J. B., & Hanushek, E. A. A busca por qualidade na educação: evidências e implicações. **Economia e Sociedade**, 23(55), 1001-1034. (2014).
- INEP **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: INEP. 2007
- OLIVEIRA, D. A., & Araújo, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, 28, 5-23. 2005
- RABELO, F. & Souza, L. O papel do IDEB na gestão educacional. **Revista de Educação**, 45(2), 123-135. (2010)
- SANTOS, A. L. & Menezes, I. G. Impacto do IDEB nas políticas educacionais dos estados brasileiros. **Educação em Revista**, 28(3), 231-254. 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2010.
- BRASIL. Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de desenvolvimento da educação básica: Nota técnica**. Brasília, DF: INEP, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994**. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis>. Acesso em: 20 de Jun. de 2023.
- _____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Brasília: 2015. Disponível em: <www.portal.inep.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2013.

BRASIL. Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de desenvolvimento da educação básica: Nota técnica**. Brasília, DF: INEP, 2010.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Prática de Ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1985.
CLEBESCH, J. Muito além do jardim. [s. l.: s. n.], 2007

CORRÊA. Tânia Regina dos Santos Godoy. **Os reflexos do SAEB/Prova Brasil nas práticas pedagógicas de língua portuguesa nas escolas municipais de Costa Rica/MS**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação. UCDB - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO. CAMPO GRANDE – MS. 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Creswell; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Revista Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente - São Paulo, vol. 24, n. 3, p. 67-80, set/dez. 2013.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; GROSBAUM, Marta Wolak. **Sucesso de todos, compromisso da escola**. In: VIEIRA, Sofia Lerche. (Org.). **Gestão da escola – Desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019.

EPSTEIN, J. L. School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. 2001

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília – DF, 2007.

FONSECA, José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Curso em Comunidades Virtuais de aprendizagem - informática educativa. Universidade Estadual do Ceará- UECE. Maio de 2002.

FONTOURA, Helena Amaral da; MESQUITA, Silvana (Orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe/ DP et Alii, 2020.

FREIRE, P. . **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra. 1996
FREITAS, Luiz Carlos de. **Ministro revoga SINAEB**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas, 2016b. Disponível em:
<<https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/27/ministro-revoga-sinaeb/>>.

GATTI, B. A. **Testes e avaliações do ensino no Brasil.** *Educação e Seleção*, n.16, p.33-42, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel (org.); RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa e SANTOS, Daniel Labernarde dos. **Estrutura do Projeto de Pesquisa.** In: Métodos de pesquisa / Universidade Aberta do Brasil (coord.) – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUIMARÃES, Walter Soares. Formação de professores: Saberes, identidade e profissão. 3. Ed. Papiros, 2006.

HENDERSON, A. T., & Mapp, K. L. A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. 2002

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança na educação e projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 37-53, jan./abr. 2018.

LIBÂNIO, J. C. **Didática.** Cortez. 1994

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática.** 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

LIMA, P. & Castro, F. (2019). **Avaliações Nacionais e o Ensino Brasileiro.** Ed. Escolar.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** Cortez. 2011

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, R. (2017). **Ensinar para o teste: Uma análise crítica.** Revista Pedagógica Brasileira, 14(2), 75-89.

MINAYO, M.C.S. & SANCHES, O. **Quantitativo- Qualitativo: oposição ou complementariedade?** Caderno e Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262. Jul/set, 1993.

PAZ, Fábio Mariano. **O Ideb e a qualidade da Educação no Ensino Fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas.** 2010

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Artmed. 1999

PESTANHA, M. I. G. S. O sistema de avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez. 1999.

RAMALHO, Betania Leite; NUNEZ, Isauro Beltran e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

GUIMARÃES, Walter Soares. Formação de professores: Saberes, identidade e profissão. 3. Ed. Papiros, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança na educação e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez. 1999.

RAMALHO, Betania Leite; NUNEZ, Isauro Beltran e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

SANTOS, W. T.P. **Licenciaturas: diferentes olhares na construção de trajeto de formação**. São Paulo: UNICAMP, 2003. Tese de Doutorado.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: ED. da UFPR, 2006.

SAVIANI, Dermerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - Revista de Educação**. Niterói, Ano 3, n. 4, 2016.

SAVIANI, Dermerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007

SILVA, E. & Oliveira, L. (2020). **SAEB e Reforma Educacional: Impactos e Implicações**. Revista de Educação Nacional, 22(1), 90-105.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação e currículo: delineamentos e tendências de uma interação na gestão da educação. In: CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia;

SOUZA, A. (2018). **Educação e Avaliação: A relação entre sistemas de avaliação e prática pedagógica**. Ed. Universitária.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: ED. da UFPR, 2006.

STOECKER, R. (1991). **Evaluating and rethinking the case study**. The Sociological Review, 39, 88-112.

TRÉZ, Thales de A. **Caracterizando o método de pesquisa na educação: um continuum entre a abordagem qualitativa e a quantitativa**. Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME. Volume 7, n. 4, p. 1132-1157. Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais. Dez de 2012.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos Escolares: implicações na gestão da Escola Básica**. Rio de Janeiro, 2003.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.