

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
MESTRADO MULTIDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, CULTURA E
TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS – PPGESA**

FREDSON FERREIRA DO NASCIMENTO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A
INCIDÊNCIA E O IMPACTO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB, NA ESCOLA PROFESSORA MARIA
JOSÉ LIMA DA ROCHA.**

JUAZEIRO – BA

2021



FREDSON FERREIRA DO NASCIMENTO

POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A INCIDÊNCIA E O IMPACTO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB, NA ESCOLA PROFESSORA MARIA JOSÉ LIMA DA ROCHA.

Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de Pesquisa: Campo Educacional, Cultura Escolar e Currículo.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Gomes Rodrigues

JUAZEIRO – BA

2021

N244p

Nascimento, Fredson Ferreira do

Políticas públicas de avaliação da aprendizagem: a incidência e o impacto do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, na escola Professora Maria José Lima da Rocha. / Fredson Ferreira do Nascimento. Juazeiro-BA, 2021.
105 fls.: il.

Orientador(a): Prof. Dr. José Roberto Gomes Rodrigues.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Campus III. 2021.

1. Políticas públicas – Aprendizagem. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. 4. Processo de avaliação da aprendizagem. I. Rodrigues, José Roberto Gomes. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. III. Título.

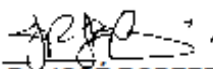
CDD: 379.81

FOLHA DE APROVAÇÃO

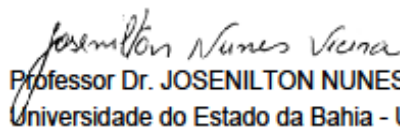
"POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A INCIDÊNCIA E O IMPACTO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB, NA ESCOLA PROFESSORA MARIA JOSÉ LIMA DÁ ROCHA."

FREDSON FERREIRA DO NASCIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, em 26 de maio de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor Dr. JOSÉ ROBERTO GOMES RODRIGUES (Orientador)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo – USP



Professor Dr. JOSENILTON NUNES VIEIRA (Examinador Interno)
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN



Professora Dr.ª RITA DE CASSIA GALLEGO (Examinadora Externa)
Faculdade de Educação da USP - FEUSP
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo - USP

Dedico esse trabalho as duas pessoas mais importantes da minha vida, a senhora Valdeci do Nascimento (In Memória), minha mãe, e ao senhor Euclides Augusto Ferreira, meu pai, que, mesmo sem ter muito a oferecer, ensinaram - me tudo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, por me conceder saúde e capacidade intelectual para concluir este trabalho;

Aos meus familiares, que, mesmo diante das dificuldades e dentro de suas limitações colaboraram para o meu sucesso, especialmente, ao meu irmão Adilson, que cedeu o espaço do seu escritório para meu descanso na hora do almoço e por seu apoio incondicional aos meus projetos;

A minha esposa Simone; meu alicerce, minha companheira, minha paixão e meu amor, por toda paciência e compreensão durante esse processo;

À UNEB – DCHIII, através do PPGESA – Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiárido, pela oportunidade de ampliar meus horizontes e conhecimento sobre a pesquisa científica;

Aos meus queridos professores do PPGESA, pela fantástica experiência do saber, que, na diversidade de conhecimento e posicionamento intelectual, se fazem um;

Em especial, ao meu professor e orientador Dr.^o José Roberto, que com maestria soube me conduzir nos caminhos da pesquisa, orientando cada passo desse processo, tornando viável cada objetivo e aparando as arestas que a vida acadêmica requer;

A todos da Escola Professora Maria José Lima da Rocha, que acolheram meu trabalho de pesquisa com muito entusiasmo e participação, não medindo esforços para colocar a minha disposição os dados e fontes necessários;

As minhas amigas, Wilza, Edvânia, Márcia e Luciana, pelo apoio, afeto e confiança depositados desde sempre;

Enfim, a todos que colaboraram para que eu chegasse até aqui, com a certeza que o céu é o limite, mas, na verdade, eu acredito que não há limites.

A minha alucinação é suportar o dia – a – dia, e
meu delírio é a experiência com coisas reais.

Belchior

RESUMO

Esta dissertação propõe uma discussão sobre o processo de avaliação da aprendizagem tendo em vista as políticas públicas de avaliação da educação nacional, tais como o Ideb e o Saeb. Temos como objetivo geral, analisar a relação das políticas públicas de avaliação da aprendizagem sobre o processo de avaliação da escola PMJLR, a fim de verificar e explicar as contribuições para os resultados dos alunos nas avaliações internas e externas e, objetivos específicos, identificar políticas públicas a respeito da avaliação da aprendizagem voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental em âmbito nacional e municipal, que incidem sobre a escola PMJLR; analisar a proposta pedagógica da escola PMJLR e sua relação com as políticas públicas que incidem sobre ela; comparar os resultados da escola nas avaliações externas com as avaliações internas dos alunos dos 5º anos, nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, entre os anos de 2013 e 2019, a fim de, estabelecer um paralelo entre os resultados nos dois níveis de avaliação. Os teóricos e conceitos escolhidos que embasam as análises, parte dos estudos sobre avaliação da aprendizagem de Catani e Gallego, Saul, Dey, entre outros, cujo enfoque está em um processo de avaliação da aprendizagem; na Sociologia da Educação, ancoramos nossa discussão a partir de Bourdieu, Chapoulie e Briand, Julia, Rodrigues, etc., com foco no campo educacional, formas de escolarização e cultura escolar. A abordagem metodológica está centrada na pesquisa quantitativa - qualitativa, tendo como instrumentos o questionário aberto, pesquisa e análise documental, sendo realizadas visitas à escola para coleta de dados. A aplicação do questionário aberto foi através do Google forms, disponibilizado para os professores dos 5º anos e para a equipe gestora da escola, através de link via Whatsapp. Como resultado, percebemos que as políticas públicas voltadas para o objeto de nossa pesquisa, influenciam de maneira direta as ações em âmbito municipal e institucional, com a implantação de sistemas análogos ao Saeb, bem como, uma dinâmica voltada a atender os parâmetros de aprendizagem definidos no Ideb, porém não visualizamos nos documentos, uma sistematização do processo de avaliação da aprendizagem formulado pela escola, seja no PPP, nas reuniões relatadas em ata ou nas respostas aos questionários aberto enviados aos professores e equipe gestora. Na comparação das avaliações internas com as externas, percebemos que não há um acompanhamento de forma quantitativa dos resultados nas avaliações internas, percebemos, também, que o referencial de qualidade do ensino na escola está atrelado ao Ideb, notamos que durante o período investigado, ou seja, entre os anos de 2013 e 2019, houve uma variação expressiva dos resultados nas avaliações internas, contudo, a partir de 2017, os números finais nas avaliações internas aproximaram-se dos resultados nas avaliações externas, dando a entender que os esforços para alcançar os parâmetros definidos no Saeb e, conseqüentemente, no Ideb, estão alinhados. Por fim, percebemos fortes indícios que o processo de avaliação da aprendizagem em âmbito municipal, está organizado com sistemas e parâmetros alinhados com as diretrizes contidas no Saeb, o que suscita o avanço dessa pesquisa para um estudo de caso em âmbito municipal.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Avaliação da aprendizagem. Saeb. Ideb. Processo de avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation proposes a discussion about the process of evaluation of learning in view of public policies of evaluation of national education, such as Ideb and Saeb. We have as a general objective, to analyze the relationship of public policies of learning evaluation on the evaluation process of PMJLR school, in order to verify and explain the contributions to the results of students in internal and external evaluations, and specific objectives, identify public policies regarding the evaluation of learning focused on the early years of elementary education at national and municipal levels, which affect the school PMJLR; analyze the pedagogical proposal of the school PMJLR and its relationship with public policies that affect it; compare the results of the school in external evaluations with the internal evaluations of students of the 5th grades, in the curricular components Portuguese Language and Mathematics, between the years 2013 and 2019, in order to establish a parallel between the results at both levels of assessment. The chosen theorists and concepts that underpin the analysis, part of the studies on learning assessment of Catani and Gallego, Saul, Dey, among others, whose focus is on a process of learning assessment; in Sociology of Education, we anchor our discussion from Bourdieu, Chapoulie and Briand, Julia, Rodrigues, etc., focusing on the educational field, forms of schooling and school culture. The methodological approach is centered on quantitative - qualitative research, having as instruments the open questionnaire, survey and document analysis, being carried out visits to the school for data collection. The application of the open questionnaire was through Google forms, made available to the teachers of the 5th grades and to the school management team, through a link via Whatsapp. As a result, we noticed that public policies aimed at the object of our research, directly influence the actions at the municipal and institutional levels, with the implementation of systems analogous to the Saeb, as well as a dynamic aimed at meeting the learning parameters defined in the Ideb, but we did not see in the documents, a systematization of the learning assessment process formulated by the school, either in the PPP, in meetings reported in minutes or in the responses to open questionnaires sent to teachers and management team. When comparing the internal and external evaluations, we noticed that there is no quantitative monitoring of the results in internal evaluations, we also noticed that the benchmark of quality education in the school is linked to the Ideb, we noticed that during the investigated period, i.e., between the years 2013 and 2019, there was a significant variation of results in internal evaluations, however, from 2017, the final numbers in internal evaluations approached the results in external evaluations, suggesting that the efforts to achieve the parameters defined in the Saeb and, consequently, in the Ideb, are aligned. Finally, we perceived strong evidence that the process of learning evaluation at the municipal level is organized with systems and parameters aligned with the guidelines contained in the Saeb, which leads to the advancement of this research to a case study at the municipal level.

Keywords: Public Policies. Learning Assessment. Saeb. Ideb. Learning evaluation process.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Vista panorâmica da cidade de Juazeiro na Bahia.

Ilustração 2 - Entrada principal da escola PMJLR.

Ilustração 3 – Modelo das Quadras poliesportiva.

Ilustração 4 - Evolução da Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática entre 2015 e 2019.

Ilustração 5 - Cartaz fixado nas escolas em 2019.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Metas para o Ideb 2015/2021

Tabela 2 – Média por turma no componente curricular Língua Portuguesa da escola PMJLR (2013 a 2019)

Tabela 3 – Média por turma no componente curricular Matemática da escola PMJLR (2013 a 2019)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado e Meta do Ideb – Brasil

Gráfico 2 – Resultado e Meta do Ideb – Bahia

Gráfico 3 – Resultado e Meta do Ideb – Juazeiro

Gráfico 4 – Trajetória do Ideb observado do Brasil, Bahia e de Juazeiro (2013 a 2019)

Gráfico 5 – Resultado e Meta do Ideb da escola PMJLR (2013 a 2019)

Gráfico 6 – Composição do Ideb da escola PMJLR (2013 a 2019)

Gráfico 7 – Média por turma no componente curricular Língua Portuguesa (2013 a 2019)

Gráfico 8 – Média geral dos alunos no componente curricular Língua Portuguesa (2013 a 2019)

Gráfico 9 – Média padronizada dos alunos no componente curricular Língua Portuguesa entre 2013 e 2019 (Saeb, anos iniciais)

Gráfico 10 – Média por turma no componente curricular Matemática (2013 a 2019)

Gráfico 11 – Média geral dos alunos no componente curricular Matemática (2013 a 2019)

Gráfico 12 – Média padronizada dos alunos no componente curricular Matemática entre 2013 e 2019 (Saeb, anos iniciais)

Gráfico 13 – Média geral dos alunos nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (2013 a 2019)

Gráfico 14 – Média padronizada dos alunos nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática entre 2013 e 2019 (Saeb, anos iniciais)

Gráfico 15 – Simulação do Ideb a partir das notas nas avaliações internas

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
COVID – Corona Vírus Disease
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação Básica
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMJLR – Professora Maria José Lima da Rocha
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGESA – Programa de Pós – Graduação em Educação, Cultura e Território Semiárido
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROERD – Programa Educacional de Resistência as Drogas e a Violência
PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QEDU – Portal QEDu
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEJ – Sistema de Avaliação da Educacional de Juazeiro
SEDUC – Secretaria de Educação e Juventude
SIEM – Sistema de Informações da Educação Municipal
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco
UPE – Universidade de Pernambuco
USP – Universidade do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CAMINHOS DA PESQUISA	25
1.1 O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO.....	27
2 PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A INSTITUIÇÃO E A AVALIAÇÃO ESCOLAR	30
2.1 A ESCOLA E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	33
3 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR COMO POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	52
3.1 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	53
3.2 O IDEB COMO INDICADOR DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ..	57
3.3 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ÂMBITO MUNICIPAL ..	61
4 A INCIDÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA PMJLR.....	63
5 AVALIAÇÃO INTERNA E AVALIAÇÃO EXTERNA: O IMPACTO DO IDEB NA ESCOLA PMJLR	70
5.1 O IDEB NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA PMJLR	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DO 5º ANO	97
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA A EQUIPE GESTORA.....	100
ANEXOS A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	103
ANEXOS B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE	105

1 INTRODUÇÃO

Ainda menino não sabia que as diversas vezes em que minha mãe gritava - tá aprontando o quê? Já sabendo das minhas “presepadas¹”, coisas que uma criança curiosa gosta de fazer, misturar materiais para criar sua própria “porção mágica”, dessas que só os cientistas conseguem fazer, queria fazer meu próprio “experimento”. Assim sendo, nesse contexto, cresce em mim, a admiração pela ciência e pelo que ela é capaz de realizar. Nessas brincadeiras, minha visão de ciência estava atrelada ao que era retratado pela grande mídia, principalmente nos programas e desenhos infantis que assistia no final da década de 80 e início de 90, tais como: ‘Pink e Cérebro’, ‘Castelo Rá-tim-bum’, ‘Mundo da Lua’, ‘X – Men’, ‘Homem Aranha’, entre outros. E não sabia que os cientistas na vida real são pesquisadores e que esses personagens que tanto me fascinavam só aguçaram em mim uma das características essenciais para um pesquisador, a *curiosidade*, que aliada ao estudo e à pesquisa produz *conhecimento*.

As descobertas fascinam-me, novos planetas e galáxias, novos medicamentos, produtos, novos conceitos, teorias, métodos de ensino, processos de avaliação, enfim, a ciência muda o mundo e o mundo muda com a ciência. Essa consciência despertou em mim a vontade de fazer parte desse universo, de ser um pesquisador. O tempo foi passando, as escolhas e a vida foram tratando de dar os contornos necessários para tornar-me o que sou hoje, mesmo incrédulo, posso dizer que faço parte desse universo, que sou pesquisador, cientista da educação.

Nesse trajeto de descobertas e pelas opções que todos nós somos levados a tomar, após passar em um concurso público, vi-me policial militar; após o matrimônio, esposo; concluída a graduação, pedagogo; e, após duas gestações da minha conjugue, a mais sublime de todas as minhas missões, pai. Como policial militar, atuei em várias funções operacionais e administrativas, mas nenhuma delas deixou-me mais entusiasmado que a de instrutor do Programa Educacional de Resistência as Drogas e a violência (PROERD²), onde pude sentir a relevância de

¹ Termo utilizado pelos mais velhos aqui, no semiárido baiano e pernambucano, quando uma pessoa está fazendo algo de errado ou perigoso.

² Versão brasileira do Drug Abuse Resistance Education (DARE), implantado, inicialmente, nos Estados Unidos em 1983, atualmente desenvolvido em mais de cinquenta países. No Brasil, é realizado em todos os estados da federação, posto em prática pela polícia militar de cada ente federativo. Na Bahia, o programa é uma realidade desde 2003.

ser modelo³ para crianças e adolescentes. É no PROERD que exerço com amor as minhas profissões de professor e policial, contribuindo para uma sociedade cada vez mais cidadã.

No desenvolvimento do programa, tive a oportunidade de conhecer diversas escolas no município de Juazeiro-BA e perceber uma diversidade de situações vivenciadas pelos profissionais da educação no município, porém, a mudança de gestão numa delas despertou a minha curiosidade. A nova gestão implantou um ritmo de trabalho diferente, visivelmente constatado nas mudanças de comportamento dos alunos (na entrada e saída da escola), no compromisso e dedicação dos professores, no zelo pelo bom andamento dos trabalhos demonstrado pelo demais agentes educacionais e, principalmente, pelo entrosamento e sinergia presente na equipe gestora (direção, vice e coordenadora pedagógica).

A cidade de Juazeiro na Bahia tem aproximadamente 300 mil habitantes e fica localizada ao norte do estado, está à margem do rio São Francisco, na divisa com o município de Petrolina, estado de Pernambuco. Tem como principal atividade econômica a fruticultura irrigada, especialmente, as culturas da uva e da manga para exportação. Toda a região é conhecida internacionalmente como Vale do São Francisco, configurada como uma micro região de desenvolvimento econômico, que abrange oito municípios dos estados da Bahia e Pernambuco. Abaixo temos uma vista panorâmica da orla fluvial da cidade:

Ilustração 1 – Vista panorâmica da cidade de Juazeiro na Bahia.



Fonte: Reprodução, Abdias Jr, Flickr.

³ Pessoa cuja características são admiradas.

Aliado a percepção que tive da nova gestão, chamou muito atenção os números no Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) da escola, que tiveram uma curva ascendente, elevando o indicador em mais de dois pontos, numa escala de zero a dez. O Ideb da escola em 2013 era de 3,8 pontos, no ano seguinte, 2014, a nova gestão assumiu e no intervalo de cinco anos, ou seja, entre 2014 e 2019, o Ideb da escola saltou de 3,8 para 6,1; um incremento de 2,3 pontos no indicador que considera o nível de aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática, aferidos em uma avaliação externa, multiplicado pelo fluxo escolar dos alunos (aprovação e reprovação), levantado através de censo, formando o resultado final do Ideb da escola. Os números que compõem o indicador entre os anos de 2013 e 2019, foco desta pesquisa, serão analisados em um capítulo específico.

Com esses dados, percebemos que o nível de aprendizagem dos alunos que chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, aferido pelo Sistema de avaliação da educação básica (Saeb), encontra-se próximo do nível considerado adequado, dentro da meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. As correções no fluxo escolar e elevação na média do nível de aprendizado foram cruciais para o resultado, pois o censo escolar de 2018 (QEdu, 2018) apresentava uma queda no fluxo escolar de 0,95 para 0,87, indicando que era preciso uma maior atenção no trabalho pedagógico. A instituição a que nos referimos é a Escola Municipal Professora Maria José Lima da Rocha (PMJLR), situada no bairro João Paulo II, um dos mais populosos da zona urbana de Juazeiro - Bahia.

A escola PMJLR, estabelecimento de ensino fundamental anos iniciais, atende 498 crianças e adolescentes (dados fornecidos pela secretaria escolar), a partir dos seis anos de idade, do 1º ao 5º ano. Está situada na quadra 09, S/N, João Paulo II, Juazeiro- BA, fundada em 29 de outubro de 1997, através da Portaria: Nº 1559/99 de 13/07/1997, funcionando em dois turnos, matutino e vespertino (PPP 2020, s/p).

A estrutura física da instituição escolar conta com onze salas de aula, cozinha, despensa, dois pátios, sala de professores, banheiro privativo para funcionários, banheiro feminino e masculino para os alunos (com um banheiro adaptado), laboratório de Informática, quadra poliesportiva, almoxarifado, secretaria, refeitório, sala da direção e uma sala da coordenação pedagógica (PPP, 2020. s/p). O ambiente da escola é aconchegante e organizado, com jardins centrais que

harmonizam o local, limpa, sem sinais de vandalismo, pichações, rabisco nas paredes e mobiliários, com ar condicionado em todas as salas, mesmo sendo bem ventilada e com bastante luz natural. Abaixo temos a ilustração da entrada principal da instituição, vejamos:

Ilustração 2 - Entrada principal da escola PMJLR.



Fonte: Reprodução, Facebook da escola.

Contudo, um dos equipamentos que poderia auxiliar no desenvolvimento de atividades esportivas e extracurricular, que seria a quadra poliesportiva, implantada através do Plano de Ações Articulada (PAR), estabelecido pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), sendo uma das estratégias para as escolas melhorarem seu Ideb, não cumpra seu propósito. Como a quadra também ficava aberta à comunidade, segundo a gestão da escola, houve vários incidentes, além de depredação e vandalismo, o constante uso de drogas no local fez a gestão optar pelo seu não uso, prejudicando os alunos e desvirtuando a ideia central do programa responsável pela construção do equipamento.

Para termos uma visão mais próxima da realidade, a ilustração retratada na página seguinte, nos mostra a entrada principal do equipamento, que obedecem ao mesmo projeto arquitetônico em todos os lugares que foram instalados, ressaltamos que a estrutura da quadra poliesportiva é satisfatória, mas a infraestrutura na localidade não favorecia sua implantação, vejamos:

Ilustração 2 - Modelo das Quadras poliesportiva.



Fonte: Reprodução, Blog Geraldo José.

Passando a detalhar os recursos humanos da escola, percebemos que há um número satisfatório de colaboradores, há um total de 34 funcionários sendo: dezenove professores, uma coordenadora pedagógica, uma professora do AEE⁴, uma secretária escolar, três auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras, dois agentes de portaria, uma professora de AEE (Itinerante), duas auxiliares de AEE, uma gestora e uma vice - gestora eleitas pelo voto direto (PPP, 2020, s/p). O que percebemos é um clima de cooperação e companheirismo, sentimos nas conversas e reuniões um ambiente de trabalho saudável, com a grande maioria desempenhando suas atividades sem muitas dificuldades e de forma proativa, fazendo com que os objetivos possam ser alcançados de forma satisfatória sem que tenham que sobrecarregar os colegas, com suas devidas exceções.

Através desse panorama, como já havia desenvolvido meu trabalho de conclusão de curso em Pedagogia sobre avaliação da aprendizagem, decidi aprofundar-me no tema, abordando o impacto do Ideb no processo de avaliação da aprendizagem na escola PMJLR, porém, não me atendo apenas à escola. Todavia, houve a ampliação da discussão e análise para além da instituição em si, de um modo geral, abrangendo também as políticas públicas de avaliação da aprendizagem em âmbito nacional e municipal.

Para isso, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: qual a influência (impactos e incidências) das políticas públicas de avaliação da aprendizagem, especificamente o Ideb, no processo (sistema/programa) de avaliação da

⁴ Atendimento Educacional Especializado

aprendizagem (adotado/aplicado) na escola PMJLR? Essa questão ancora o objetivo geral da pesquisa, ou seja, analisar a relação das políticas públicas de avaliação da aprendizagem sobre o processo de avaliação da referida escola, a fim de verificar e explicar as contribuições para os resultados dos alunos nas avaliações internas e externas.

Esse objetivo geral desdobra-se em três objetivos específicos que são: identificar políticas públicas a respeito da avaliação da aprendizagem, voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental em âmbito nacional e municipal que incidem sobre a escola PMJLR; analisar o processo de avaliação da aprendizagem da escola, tendo como referencia a proposta pedagógica e perspectiva dos professores e gestão escolar, estabelecer uma relação com as políticas públicas de avaliação da aprendizagem que incidem sobre ela; comparar os resultados da escola nas avaliações externas com as avaliações internas dos alunos dos 5º anos, nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, entre os anos de 2013 e 2019, a fim de, construir um paralelo entre os resultados nos dois níveis de avaliação.

Como eixo norteador para o sucesso desta investigação, temos o processo de avaliação da aprendizagem desenvolvido na escola como ponto de partida e de chegada, emergindo conforme os resultados alcançados, de acordo com a aprendizagem dos alunos ou de como mostram-se apenas enquanto uma simples verificação do conhecimento, levando em consideração o que afirmam Catani e Gallego (2009, p.29), em que “sempre se poderia perguntar se as notas atribuídas assim correspondem, de fato, ao que os alunos sabem ou àquilo que pode ser considerado efeito significativo da aprendizagem.” Todavia, a hipótese é que as ações desenvolvidas na escola PMJLR influenciaram diretamente os resultados do Ideb e os resultados das avaliações internas.

As políticas públicas e o processo de avaliação da aprendizagem são o ponto de partida para estudarmos como ocorreu o avanço no Ideb, entre os anos de 2013 e 2019 da escola PMJLR. Nesse campo de pesquisa, encontramos diversos trabalhos, principalmente em relação à avaliação da aprendizagem. Com o intuito de visualizar como nosso objeto de pesquisa vem sendo estudado, fizemos buscas nos sites dos principais periódicos do país (SciELO, Capes, Google Acadêmico, entre outros), em algumas das principais bibliotecas digitais de teses e dissertações como:

PUC⁵, USP⁶, UNIVASF⁷, UPE⁸, UFPE⁹, entre outras, quando percebemos o volume de estudos realizados com a temática avaliação, alguns em relação a políticas públicas, menos ainda sobre processo de avaliação, tendo o recorte temporal entre os anos de 2015 e 2020.

Dentre os trabalhos encontrados nesse período, destacamos alguns, por estarem mais próximos do objeto pesquisado, tais como o de Guedes (2018), com o tema “A organização do cotidiano escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy e sua repercussão no Ideb da instituição”, do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O trabalho de Ramos, C (2018), com o tema, “A avaliação no processo de ensino e aprendizagem e a articulação com os resultados do Ideb: um estudo com professores dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS”, do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens na Universidade Franciscana.

Outro trabalho que aborda uma perspectiva parecida é o de Pacheco (2017), tendo como tema “Fatores associados ao desempenho da Escola Estadual Matta Machado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Tais pesquisas buscaram compreender quais práticas pedagógicas conduziram as escolas para os resultados obtidos no Ideb, identificando um tipo de avaliação que se aproximasse dos abordados pelos pensadores do assunto. Eles encontraram relação entre o bom desempenho dos alunos e o acompanhamento da rotina escolar dos filhos pelos pais ou responsáveis.

Esses trabalhos analisam a influência de projetos extracurriculares, de reforço escolar, de leitura e de programas, a exemplo do programa “Mais Educação¹⁰”. Eles identificam, também, que o compromisso dos professores e a articulação entre o resultado do Ideb e as avaliações internas são importantes nos resultados obtidos. Contudo, nenhum dos trabalhos debruçou-se sobre algumas questões que são relevantes para uma melhor análise do fenômeno em si, entre as quais estão: a caracterização das políticas públicas de avaliação da aprendizagem, a relação entre

⁵ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

⁶ Universidade de São Paulo

⁷ Universidade Federal do Vale do São Francisco

⁸ Universidade de Pernambuco

⁹ Universidade Federal de Pernambuco

¹⁰ Programa desenvolvido pelo MEC com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nos componentes curriculares Língua Portuguesa e matemática.

os resultados obtidos nas avaliações internas e os resultados nas avaliações externas, bem como, o contexto social, econômico, cultural, o currículo (oficial e oculto) e, os aspectos quantitativos como categoria de análise.

Nas pesquisas realizadas nos bancos de dados de teses e dissertações voltadas para essa temática, nas duas instituições com cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado em nossa região, a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), e a Universidade de Pernambuco (UPE), não encontramos dissertações com o mesmo perfil que pretendemos estudar, haja vista que a maioria dos trabalhos realizados na UNIVASF atende a demanda das áreas de saúde e engenharia, foco principal da universidade. Na UPE, campus Petrolina - PE, mesmo tendo um papel relevante em nossa região na formação de professores, dispõe apenas de um mestrado profissional, que tem pouco tempo de existência, o que, em parte, justifica a ausência de produções com esse viés.

No entanto, há nesse Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, duas pesquisas desenvolvidas no campo da avaliação, uma por Ramos, (2016) com o tema “Educação Contextualizada no cenário das avaliações padronizadas”, que busca responder quais são os desafios no desenvolvimento da Educação Contextualizada na Rede Municipal de Ensino de Juazeiro-BA, tendo em vista o cenário das avaliações padronizadas, na versão da Prova Brasil, hoje denominada apenas como Saeb. Como agentes da referida pesquisa estão o secretário de educação municipal, professores da rede municipal de ensino em Juazeiro-BA, na perspectiva de que as avaliações padronizadas dificultam a implantação de uma Educação Contextualizada, a cobrança por resultados acaba por causar o ‘adoecimento’ dos professores, por conta da pressão sofrida, e que tais avaliações limitam o trabalho do professor.

A segunda pesquisa, desenvolvida por Oliveira (2020), com a temática “Avaliação e prática docente em uma escola da rede municipal de ensino de Juazeiro – BA” destaca que o ambiente encontrado favorece a “cultura do exame” (Oliveira, 2021. p. 119) sustentada pelo Ideb. Constata que há um grande número de avaliações aplicadas durante o ano letivo, formalizando uma preparação para o Saeb, bem como enfatiza a ausência de um processo de avaliação que comungue com a realidade local e que há uma “micropolítica opressora” (idem, p.120), agindo de forma verticalizada contra os sujeitos. O trabalho evidencia a avaliação como um

processo a serviço do exame, nesse caso o Saeb, em que as vozes da comunidade escolar não reverberam naquele ambiente de aprendizagem.

Nossa pesquisa propõe aprofundar os estudos nesse campo, reunindo informação de extrema relevância na área da avaliação da aprendizagem, especialmente, sobre a incidência das políticas públicas de avaliação da aprendizagem na escola PMJLR, visando uma melhor compreensão sobre como os resultados foram obtidos, sobre as práticas adotadas e a relação entre o processo de avaliação da aprendizagem e a proposta pedagógica da escola, bem como relacionar os resultados tanto das avaliações internas (média geral dos alunos no componente curricular Língua Portuguesa e Matemática, entre os anos de 2013 e 2019), quanto das avaliações externas, possibilitando um contraponto entre os dois universos de avaliação.

Os objetivos centram-se em identificar políticas públicas a respeito da avaliação da aprendizagem, voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental em âmbito nacional e municipal que incidem sobre a escola PMJLR; analisar o processo de avaliação da aprendizagem da escola tendo com base a sua proposta pedagógica e na perspectiva dos professores e gestão escolar; estabelecer uma relação com as políticas públicas que incidem sobre ela; comparar os resultados da escola nas avaliações externas com as avaliações internas dos alunos dos 5º anos, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, entre os anos de 2013 e 2019, a fim de, construir um paralelo, entre os resultados nos dois níveis de avaliação. A seguir, iremos apresentar cada capítulo que compõem este trabalho.

O primeiro capítulo está dedicado à metodologia utilizada na pesquisa, quando traçamos um caminho a ser percorrido, expressando nossa perspectiva sobre a ciência e como deve ser pautado um trabalho científico. Destacamos aspectos importantes nesse processo, que, deve ser desenvolvido em conjunto e de forma colaborativa, pois o conhecimento produzido deve ser legitimado por uma comunidade científica reconhecida. Pontuamos nossa abordagem metodológica, que é de cunho quantitativo – qualitativo, utilizando para coleta de dados à pesquisa documental e questionário aberto.

No segundo capítulo, traçamos um panorama das políticas públicas de avaliação da aprendizagem que incidem sobre a escola PMJLR, pois acreditamos que tais mecanismos contribuíram para os resultados alcançados. Fazemos um recorte para a história da instituição escolar e a avaliação da aprendizagem,

delineando aspectos importantes para entendermos melhor o processo de avaliação no ambiente escolar. Trazemos para a discussão do tema, pensadores como Julia, Bourdieu, Catani e Gallego, Chapoulie, Rodrigues, Saul, Varela e Alvares – Uria entre outros, construindo um entendimento abrangente sobre o objeto de pesquisa.

No capítulo seguinte, destacamos o Sistema de avaliação da aprendizagem (Saeb), como uma importante política pública de avaliação da aprendizagem, trazendo o embasamento legal para a implantação do sistema, desde a LDB (1996) até a BNCC (2018), cuja base para formulação desse instrumento ancora-se na oferta de uma educação de qualidade. Detalhamos como é operacionalizado o sistema, além de trazermos dados atualizados dos indicadores de qualidade verificados pelo Saeb. Na mesma linha de raciocínio, fizemos um levantamento dos mecanismos de avaliação da aprendizagem do sistema municipal de ensino, que, fossem análogos ao Saeb, com o intuito de relacionar as ações no âmbito municipal com as políticas públicas na esfera federal.

No quarto capítulo, adentramos na proposta pedagógica da escola, para identificarmos a incidência das políticas públicas de avaliação da aprendizagem sob a instituição, quando passamos a analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP), os dados coletados nos questionários aberto, pesquisa documental e nas falas dos profissionais da escola, aduzindo elementos que corroborassem para a compreensão do que estava sendo investigado. Nesse percurso, trazemos alguns autores para melhor entendermos a dimensão do que pretendíamos discutir, enfatizando a dificuldade em encontrar respostas aos questionamentos levantados no projeto de pesquisa.

As discussões do quinto capítulo estão voltadas para as avaliações internas e externas, buscando identificar o impacto do Ideb no processo de avaliação da aprendizagem da escola. Incluímos, também, as metas e resultados alcançados até o momento no índice em âmbito federal, estadual e municipal, quando passamos a analisar os resultados obtidos nas últimas quatro edições do Ideb, a fim de traçarmos a evolução da escola no indicador em questão, além de copilar a média geral dos alunos nas avaliações internas em Língua Portuguesa e Matemática entre 2013 e 2019. O intuito é relacionar o que foi verificado no Ideb, com os resultados dos alunos nas avaliações internas nos componentes curriculares investigados.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Adotar uma postura com todo rigor que uma pesquisa científica exige e enfrentar os desafios que a própria ciência contemporânea apresenta, de modo que não comprometa o trabalho desenvolvido é uma tarefa exigente e não poder ser conduzida de forma simplista. Tal postura requer uma atitude reflexiva por parte do agente da pesquisa, ou seja, do próprio pesquisador. Segundo Morin (2005), essa ciência cada vez mais traz soluções, como também nos aponta diversos problemas, visto que, conforme ele:

(...) essa ciência elucidativa, enriquecedora, conquistadora e triunfante, apresenta-nos, cada vez mais, problemas graves que se referem ao conhecimento que produz, à ação que determina, à sociedade que transforma. Essa ciência libertadora traz, ao mesmo tempo, possibilidades terríveis de subjugação. (MORIN, 2005, p.16).

Nessa perspectiva, o pesquisador é o agente de transformação, fonte de novos conhecimentos, essencial para a sociedade, e não pode conduzir sua pesquisa sem considerar todo o impacto positivo e/ou negativo que potencialmente o seu trabalho pode produzir. Todo o rigor científico empregado tem uma razão de ser em si mesmo, as atitudes, a postura, a seriedade e a serenidade, requerem um profissionalismo dos que se propõem a fazer ciência, devendo, cada um, seguir tais princípios.

Assim posto, quem produz conhecimento não o faz sozinho, existe uma comunidade acadêmica que o legitima, resultado de uma construção coletiva que reconhece e fundamenta outras pesquisas. Segundo Kuhn (1975), as pesquisas têm suas bases em outras pesquisas realizadas no passado e “essas realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior” (KUHN, 1975, p.29).

A evolução da ciência gera em seu seio os paradigmas, que estruturam a forma de pensar e agir na sociedade. Tais paradigmas estabelecem um acordo entre os pesquisadores; que firmam um compromisso entre eles e os paradigmas, o que configura um pré-requisito para a existência da ciência normal (KUHN, 1975,

p.25). Na medida em que os conhecimentos são ampliados, a quebra de paradigma pode ser inevitável, sendo que, neste sentido, Kuhn alerta:

Fenômenos novos e insuspeitados são periodicamente descobertos pela pesquisa científica; cientistas têm constantemente inventado teorias radicalmente novas. (...) Se queremos conciliar essa característica da ciência normal com a que afirmamos anteriormente, é preciso que a pesquisa orientada por um paradigma seja um meio particularmente eficaz de induzir a mudanças nesses mesmos paradigmas que a orientam. (KUHN, 1975, p. 77-78).

Uma quebra ou mudança de paradigma pode até nos parecer o caminho da ciência e para qual o avanço da produção de conhecimento nos conduz, talvez, no campo das ciências humanas, a quebra de paradigma ocorra com uma maior frequência, tendo em vista que os objetos pesquisados estão em constante mutação, o que, por ventura, pode não ocorrer em outros campos da ciência.

Contudo, mesmo que as mudanças aconteçam e novos paradigmas surjam, não podemos pensar que o conhecimento produzido na pesquisa seja, de fato, o retrato fiel da realidade, “o espírito científico é incapaz de se pensar de tanto crer que o conhecimento científico é o reflexo do real” (MORIN, 2005, p.21). A realidade a nossa volta sempre estará em constante mudança, mesmo que tenhamos o cuidado em cumprir rigorosamente toda a metodologia proposta, ainda assim, o produto final, seja uma tese ou dissertação, não é capaz de descrever a realidade.

A realidade concreta apresenta-se de diferentes maneiras, nem sempre somos capazes de captar a essência de tal acontecimento, pois “estamos tão separados de nossa própria experiência prática como da experiência prática dos outros” (BOURDIEU, 2001, p. 64). Por isso, é que a tarefa do pesquisador em desvelar o que está escrito nas entre linhas não é tão fácil quanto parece. Destarte, toda ação humana segue seu instinto, precisa de uma dedicação, exige uma inspiração, às vezes poética, tem seus momentos de transpiração; requer um esforço intelectual, físico, psicológico capaz de produzir, criar, inventar, recriar, ressignificar.

Nesse cenário, temos como base epistemológica para as observações, os conceitos de campo e habitus de Pierre Bourdieu e cultura escolar de Dominique Julia. Tais conceitos perpassam todo o percurso desta investigação e ancoram as análises realizadas.

A pesquisa foi submetida ao comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sendo aprovada, sob o parecer nº 3.745.345, em 05 de dezembro de 2019. Sendo necessários devido à pandemia da COVID-19, ajustes de caráter metodológico, a fim de atendermos os protocolos sanitários e atingimos nossos objetivos.

1.1 O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

A metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados foi de cunho quantitativo-qualitativo, pois tal abordagem oferece-nos uma melhor análise do problema de pesquisa. A abordagem quantitativa – qualitativa possibilita mensurar o objeto a partir da coleta de dados, através de instrumentos formais, com melhor controle das condições de coleta e maior objetividade na análise, como destaca Gamboa:

Na medida em que inserimos os dados na dinâmica da evolução do fenômeno e este dentro de um todo maior compreensivo, é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto (2013, p.104).

Recorrendo aos dados matemáticos, pretendemos quantificar o objeto, tabulando as médias das notas obtidas nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, entre os anos de 2013 e 2019. Por isso, realizamos o levantamento dos resultados finais do rendimento escolar, entre 2013 e 2019, dos 5º anos, fornecida pela secretaria escolar, totalizando 18 atas, copilado conforme o ano e turma, cujos resultados foram dispostos em gráfico, a fim de averiguar a evolução das médias nas avaliações internas, nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, separadamente e em conjunto, utilizando a fórmula $M = \frac{\sum}{n}^{11}$ para chegarmos aos resultados apresentados.

Dedicamo-nos também a analisar as concepções e indicadores de avaliação da aprendizagem presentes no projeto político pedagógico da escola, disponibilizado em arquivo pdf¹² pela coordenadora pedagógica, o qual foi fichado e analisado à luz do referencial teórico da pesquisa, das políticas públicas de avaliação da

¹¹ Média aritmética simples

¹² Portable Document Format

aprendizagem que incidem sobre a escola PMJLR e das respostas ao questionário aberto encaminhado aos professores e gestão escolar sobre sua aplicação prática, buscando compreender as relações entre as políticas de avaliação da aprendizagem e os resultados dos alunos nas avaliações internas e externas.

Por fim, utilizamos o questionário aberto, desenvolvido no google forms¹³ e disponibilizado através de um link, enviado via whatsapp¹⁴ para a equipe gestora e professores dos 5º anos, considerando ser importante reunir informações sobre o processo de avaliação da aprendizagem, de maneira simples e direta, sendo levantados dados que permitiram entender melhor o objeto pesquisado. O questionário aberto foi respondido pela equipe gestora (Direção, Vice e Coordenadora Pedagógica) e os três professores dos 5º anos do Ensino Fundamental da escola. Para investigar tal fenômeno, pensamos nesses agentes educacionais por estarem diretamente envolvidos no processo de ensino e empenhados na prática pedagógica no lócus da pesquisa, o que facilita a compreensão do objeto de pesquisa.

A equipe gestora foi escolhida por acreditarmos na hipótese de que os resultados obtidos têm ligação direta com a maneira pela qual conduzem os trabalhos. As relações pessoais e interpessoais são, muitas vezes, determinantes para a realização de um bom trabalho e levamos em consideração esse fator pelo caráter qualitativo da pesquisa. Os professores dos 5º anos foram escolhidos devido a sua relevância no processo de avaliação interna e externa da escola, visto que são eles que conduzem todo o processo de avaliação da aprendizagem em sala de aula.

O questionário aberto foi disponibilizado aos participantes em três oportunidades, todas com um prazo de quinze dias para resposta, e tolerância de mais sete dias em um possível segundo prazo. No primeiro momento, apenas para os professores, mas o questionário não foi respondido por nenhum dos participantes. Nós reenviamos o questionário, porém, novamente, nesse segundo momento, também não recebemos nenhuma resposta. Em uma terceira tentativa e ajustes com a gestão escolar, enviamos, novamente, tanto para os professores, quanto para a própria gestão, os dois questionários abertos, diferentes, um para os professores dos 5º anos e outro para a gestão escolar (Direção, Vice e

¹³ Aplicativo desenvolvido pelo Google que possibilita a coleta de dados e informações através de formulários que podem ser compartilhados digitalmente.

¹⁴ Aplicativo de mensagem

Coordenadora Pedagógica), sendo que nessa terceira tentativa, conseguimos a participação de todos.

Em síntese, nosso trabalho buscou identificar as políticas públicas a respeito da avaliação da aprendizagem, voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental em âmbito nacional e municipal que incidem sobre a escola PMJLR. A nossa pretensão era analisar a proposta pedagógica da escola e sua relação com as políticas públicas de avaliação da aprendizagem que incidem sobre ela, bem como comparar os resultados da escola nas avaliações internas com as avaliações externas dos alunos dos 5º anos nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, entre os anos de 2013 e 2019, a fim de estabelecer um paralelo entre os resultados nos dois níveis de avaliação.

2 PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A INSTITUIÇÃO E A AVALIAÇÃO ESCOLAR

Antes de nos debruçarmos sobre o processo de avaliação da aprendizagem na escola PMJLR e de investigar a incidência do Ideb sobre ela, queremos *a priori*, caracterizar as políticas públicas de avaliação da aprendizagem voltadas para a educação básica, com foco para os anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante para uma melhor compreensão das políticas públicas de avaliação do rendimento escolar, como são chamadas as políticas de avaliação da aprendizagem, entender a organização da Educação Básica no país. Como sabemos, em resumo, a organização da educação no Brasil, dá-se com a colaboração entre a União, estados (incluindo o Distrito Federal) e Municípios, cada um com seus respectivos sistemas de ensino.

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, lei de diretrizes e bases da educação brasileira (LDB), disciplina toda a estrutura e responsabilidades de cada ente federativo para com a Educação nos seus diferentes níveis, sejam no Ensino Fundamental, Médio ou Superior. A Educação Básica no país divide-se em: Educação Infantil, oferecida em creches, para crianças de até três anos de idade e pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos de idade; o Ensino Fundamental, obrigatório, com nove anos de duração, em que se acolhem crianças a partir dos seis anos de idade e é ofertado pelos municípios.

O Ensino Médio, final da educação básica, tem duração mínima de três anos, é ofertado pelos estados e distrito federal; etapa que visa, primordialmente, aprofundar os conhecimentos do Ensino Fundamental, preparar o estudante para o mercado de trabalho, aprimorar o aluno como pessoa humana, bem como dotá-lo de conhecimento técnicos e científicos básicos. Mesmo a Educação Infantil e Ensino fundamental, que são de responsabilidade dos municípios e o Ensino Médio que está a cargo dos estados e distrito federal, caso haja necessidade, a LDB não proíbe que municípios, estados e distrito federal ofertem outras modalidades de ensino as quais não estão obrigados por lei.

A pesquisa em questão está voltada especificamente para uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atende crianças e adolescentes em processo de escolarização, a partir dos seis anos de idade. A finalidade dessa etapa de ensino é o desenvolvimento do aluno, para que ele esteja preparado para exercer

sua cidadania de maneira plena, sendo capaz de garantir sua formação e progresso no trabalho, inclusive, o avanço nos estudos subsequentes. A estrutura organizacional do ensino fundamental pode ser desenvolvida em ciclo, períodos, semestres, grupos etc., e tem como um dos objetivos o *processo de aprendizagem*, sendo assim, o foco principal do ensino.

O disposto no artigo 9, inciso VI da LDB, pensando no bom desenvolvimento de um *processo de aprendizagem*, coloca a avaliação do rendimento como um elemento importante para a garantia desse direito. No que diz respeito à avaliação do rendimento escolar, cada etapa de ensino exige uma avaliação diferenciada, dependendo do processo desenvolvido. As formas de avaliação do rendimento escolar moldam-se, a fim de alcançar seus objetivos e finalidades. Cabe à União garantir o “processo nacional de avaliação do rendimento escolar” em todos os níveis de ensino, para assegurar a melhoria da qualidade da educação no país. (BRASIL, 1996, s/p).

A própria LDB define, no artigo 24, inciso V, como será a avaliação do rendimento escolar, apontando os critérios que devem ser seguidos, que são:

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; possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; aproveitamento de estudos concluídos com êxito; obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (BRASIL, 1996, s/p).

Tais critérios visam promover uma avaliação cuja finalidade prioritária seja a aprendizagem do aluno, não um processo estanque, meramente quantitativo. Não é apenas uma “questão técnica”, em que o objetivo é “medir” o conhecimento (CATANI, GALLEGO, 2009, p. 79). Com esse enfoque, será possível perceber que os resultados das aprendizagens adquiridas ao longo de um percurso não são retilíneos e que, de fato, há alunos que aprendem em um ritmo mais rápido, acompanham as atividades sem muitos problemas e outros que aprendem em um ritmo mais lento, apresentando certa dificuldade em acompanhar o andamento da turma, diríamos, então, que estão fora do padrão. O que não pode ser encarado como um déficit de aprendizagem.

Nesse caso, a avaliação do rendimento escolar, levando em consideração o art. 24 da LDB (1996) tanto pode evidenciar a aptidão do aluno para avançar nos estudos, demonstrando ter atingido a aprendizagem necessária para aprovação e progressão no sistema de ensino, como pode ter a possibilidade de uma recuperação e, ao longo do processo, melhorar seu rendimento escolar, demonstrando ter atingido o conhecimento necessário para avançar de ano ou série, dependendo da etapa de ensino que está vinculado.

Nesse mesmo artigo da LDB (1996), o legislador dá outras garantias, seja a aceleração em casos de atraso nos estudos, corrigindo a distorção idade série e o aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo aluno em outros cursos que foram concluídos com êxito. Tais critérios servem como uma orientação geral para a formulação das avaliações como um todo, porém, cada fase do ensino tem uma exigência específica que se evidencia nos instrumentos de avaliação, nesse sentido, cumprem seu papel formador.

Nesse quesito, podemos ficar com essa afirmação: “o produto do ensino é dificilmente mensurável e avaliável, pois diz respeito a atributos humanos e sociais” (MESQUITA, 2012, p. 602), reforçando teses que relativizam a avaliação, o ensino e a aprendizagem, deixando-as no campo da subjetividade, mas os problemas reais cobram-nos atitudes objetivas, concretas, planejadas e sistematizadas, com poucas probabilidades ou margem de erro.

A legislação brasileira, ainda na LDB, em seu artigo 31, inciso I, define a avaliação na Educação Infantil, caracteristicamente, como um acompanhamento, sem o intuito de promoção ou critério para o acesso ao Ensino Fundamental, esse por sua vez, exige um aproveitamento mínimo, para promover o aluno à série subsequente, definida no inciso II, alínea a do artigo 24 (BRASIL, 1996, s/p). Para o Ensino Médio, a União, a partir da Lei 13.415 de 16 fevereiro de 2017, está responsável pelo estabelecimento de critérios de desempenho, aplicados nos processos de avaliação do rendimento escolar nas avaliações internas, cobrados em processos nacionais e/ou internacionais de avaliação externa, tais como o ENEM¹⁵, PISA¹⁶, entre outros, orientados pela Base Comum Curricular (BNCC) ensino médio.

A BNCC (2018), em sua introdução, destaca que esse processo deve ser construído em conjunto (Secretarias de Educação, Escolas e famílias), respeitando a

¹⁵ Exame Nacional do Ensino Médio

¹⁶ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

autonomia das redes e sistemas de ensino e da escola, e que as decisões devem priorizar a aprendizagem. Ainda conforme a BNCC (2018), os procedimentos adotados de avaliação, sejam eles de cunho formativo ou de resultado, precisam, também, estarem atentos ao contexto local, estrutura oferecida e condições em que a avaliação do rendimento escolar foi realizada, sempre com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos, professores e da escola.

Nesse caso, os conteúdos da educação básica, vinculados às competências e habilidades específicas, definidas para cada etapa, ano, série, na BNCC (2018), estão diretamente ligados às políticas públicas de avaliação da aprendizagem, estando por força de lei vinculadas ao que será cobrado nas avaliações externas. O artigo 35, § 8º da LDB (1996), já define a forma de avaliação como processual e formativa, e de que maneira a rede de ensino deve desenvolver suas atividades, elencando alguns instrumentos de avaliação, tais como: prova escrita, oral, seminários, projetos e atividades on-line, para que, no final do processo de escolarização, possa demonstrar que domina as bases científicas e tecnológicas de produção moderna e os conhecimentos da linguagem na contemporaneidade.

Com o advento da BNCC (BRASIL, 2018), a responsabilidade de organizar e coordenar as políticas públicas, tanto no que diz respeito à elaboração de material pedagógico e critérios para a oferta de infraestrutura necessária para o desenvolvimento da educação, quanto no que se refere à avaliação da qualidade da educação no país, ficaram sob a tutela do governo federal, ou seja, a partir do pacto federativo, no que diz respeito ao desenvolvimento da Educação Básica entre a União, estados e municípios, a união é a responsável em gerir o PNE 2014/2024.

2.1 A ESCOLA E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Antes de debatermos aspectos importantes dentro de um processo de avaliação da aprendizagem, é importante, neste estudo, uma visão panorâmica sobre o surgimento, criação e consolidação da instituição escolar no Brasil e no mundo. Alguém que se dispõe a estudar a escola deve ater-se a todo universo que a envolve, a cultura escolar, por exemplo, é um desses aspectos, ademais, pretendemos trabalhar tal conceito sem a pretensão de esgotar o tema. Contudo, precisamos levar em conta o contexto histórico, social e político que envolve tais relações, como nos adverte Julia (2001): a “cultura escolar não pode ser estudada

sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história”, tampouco, sem uma análise do “conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”. (JULIA, 2001, p.10).

Por outro lado, nosso propósito, por ora, será traçar um panorama sobre a cultura escolar, delineando o conceito norteador para análise da instituição a qual pretendemos estudar. Muito do que foi pesquisado talvez não esteja condizente com o que, de fato, são as instituições escolares e sua cultura, seja na época estudada ou nos dias atuais. Entender esse aspecto pode ajudar-nos muito na compreensão sobre como se organizam as escolas no Brasil e como devem ser analisadas as “formas de escolarização¹⁷” existentes no país, no caso concreto a escola PMJLR, lançando um olhar sobre a incidência e impacto do Ideb no processo de avaliação da aprendizagem desenvolvido nessa instituição.

Para compreendermos melhor a escola como instituição e como a conhecemos hoje, que em nada se parece com as primeiras escolas da Grécia antiga ou da Roma Clássica, precisamos saber sobre que escola estamos nos referindo. Não obstante, é importante situar a escola como instituição moderna, construída ao longo dos séculos e que teve sua “forma¹⁸” tal qual conhecemos, consolidada no início do século XX, “uma instituição recente cujas bases administrativas e legislativas contam com pouco mais do que um século de existência” e que emergiram com a definição e limitação da fase intitulada de infância, que está intimamente ligada as “práticas familiares”, “modos de educação” e a “classes sociais” (VARELA; ALVAREZ - URIA, 1992, p. 68-69), as quais se solidificaram em conjunto, construindo uma base para uma nova pedagogia, pois antes:

Nos colégios jesuítas, por exemplo, não funcionava a separação por idades em princípio: a entrada podia se fazer desde os 6 até os 12 anos e era o nível de instrução, marcado, sobretudo pelo nível de conhecimento do latim, que servia para agrupar pequenos e maiores (VARELA; ALVAREZ, 1992, p. 70).

Vale salientar que o estudo das finalidades da instituição escolar é de suma importância para entendermos sua atuação no processo sócio-histórico em que ela

¹⁷ Conceito defendido pelo professor José Roberto Gomes Rodrigues, no livro Ensino Médio na Bahia e o Ginásio Ruy Barbosa: análise sócio-histórica da criação e consolidação de uma instituição escola, editora Appris, 2018.

¹⁸ Processo de escolarização seriado.

surge e a que ideal, mesmo que de forma sutil e despretensiosa, possa servir. No bojo de sua consolidação, católicos e protestantes disputavam espaço na educação dessa juventude maleável, diferente da concepção adotada na idade média em que “a ‘criança’ desde que era capaz de valer-se por si mesmo integrava-se na comunidade e participava, na medida em que suas forças permitiam”. (VARELA; ALVAREZ - URIA, 1992, p. 71).

Nesse processo, “a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente”, esse “modelo” exigia um “novo espaço fechado” e que se concebe em uma “forma paradigmática de governo” (VARELA; ALVAREZ - URIA, 1992, p. 72) exigido, assim, um corpo de especialistas capaz de atender a essa nova demanda, bem como o desmantelamento das outras formas de ensino e socialização, conforme Faria Filho (2014, p. 92):

Um dos limites que se impunha à consolidação de uma nova forma e cultura escolar era, sem dúvida, a falta de um espaço adequado para o “acontecer” da educação escolarizada. Impunha-se, pois, aos reformadores e profissionais produzirem um “lugar” – de um próprio, de uma especificidade – adequada à instrução pública, possibilitando a construção de novos “espaços” educativos, através da apropriação (dos lugares projetados) pela prática pedagógica e social de professoras, diretoras e crianças.

A construção desse espaço (escola) é essencial para o desenvolvimento da escolarização. Percebemos, assim, a escola como uma construção histórica e social, que se deu ao longo dos séculos, de maneira gradual, visando atender a um propósito. Esse espaço, projetado para essa demanda, deveria ser capaz de atender a escolarização das crianças, a ação docente e organizacional, além disso, favorecer a convivência social naquele ambiente.

Com o passar do tempo e a consolidação da instituição escolar, nos séculos XIX e XX, todas as “formas” e processo de escolarização tiveram sua finalidade construída respeitando o contexto social, o modo de pensar, esquemas de pensamento, percepção e ação da sociedade a qual estavam inseridas, e a constituição desses espaços de aprendizagem revelam o modo de vida das pessoas, em uma “visão de conjunto” como defendem CHAPOULIE e BRIAND, em que “os princípios de uma forma de escolarização constituem-se de características específicas, conforme o estado de escolarização de uma época, e sua explicação conduz a uma simples periodização e ao esclarecimento da política escolar” (CHAPOULIE; BRIAND, 1994, p.31).

Uma análise rasa, sem a amplitude necessária à contextualização, não é capaz de explicar a complexidade das relações estabelecidas entre a cultura escolar e as culturas contemporâneas, é preciso confrontar suas relações com as demais culturas do seu tempo. Fora dos muros da escola, ampliando a nossa visão sobre os limites da cultura escolar, podemos acrescentar os “modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades”, pensamentos e ações, cuja “aquisição de conhecimentos e de habilidades”, acontecem, “senão por intermédio de processos formais de escolarização”, (JULIA, 2001, p.11).

A noção sobre o processo de escolarização é, muitas vezes, negligenciada, no senso comum é fácil encontrar pessoas que acreditam na hipótese de que a escola sempre foi tal qual a conhecemos hoje e denominada dessa maneira, sem, no entanto, perceber que as primeiras “formas de escolarização” tiveram seu auge no século XX apenas, sendo que nesse caminho, houve muitos embates para que pudéssemos ter, na contemporaneidade, uma escola pública, gratuita, universal, laica e democrática.

Utilizamos o conceito “formas de escolarização”, no plural, defendido por Rodrigues (2018), pois nos leva a entender que há várias formas e processos de escolarização estabelecidos. Ele destaca, tal conceito como um fato que pode ser explicado no campo científico, em que as relações são estabelecidas e ganham contornos percebidos apenas com a aproximação do pesquisador do objeto pesquisado, salientando que:

As formas de escolarização aqui em discussão e muito recorrente, tais como grau, nível, ramo, ou, ainda, educação post-primária, ensino médio, segundo grau etc.; do mesmo modo que as concepções que se acham nos campos educacional e escolar sob tais denominações, sobretudo a que se referem ao ensino secundário, isto é, dessas formas de escolarização que não se definem apenas como uma designação de um tipo de ensino, grau, nível ou ramo e, portanto, da escola, como partes segmentadas, mas como fenômeno e/ou objeto peculiar com características institucionais que se apresentam, material e simbolicamente, na relação direta com os agentes e as práticas sociais inseridas na estrutura global da institucionalização do campo educacional e, por extensão, em relação ao campo social mais amplo. Mais do que classificação são verdadeiramente, formas de escolarização. (RODRIGUES, 2018, p. 63).

Desse modo, a definição simplista que muitos fazem, sem perceber a relação global em que tais “formas de escolarização” constituem-se tanto no âmbito

educacional, social e político, quanto nas relações dos agentes, autores de todo processo de consolidação da instituição escolar que fazem parte, isso sem esquecer que esses aspectos se inter-relacionam, dotando cada instituição de características próprias, de uma identidade própria a sua gênese, em que não é possível haver comparações nessa ordem, o que configura uma cultura própria daquela instituição. Podemos, assim, buscar atender as mesmas definições, por se encontrarem no mesmo espectro de ensino, mas divergindo quanto à cultura escolar.

Em síntese, o conceito de cultura escolar, descrito por Julia (2001), acaba sendo um “conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Tais práticas e normas podem mudar, conforme o seu tempo e suas finalidades. Acreditamos que o espaço contribui significativamente para essa mudança, por dizer respeito a um *habitus* próprio daquele ambiente (JULIA, 2001, p.10). Quando pensamos em cultura escolar, devemos levar em consideração o que ela envolve, isto é, tudo o que é próprio da escola; ensino, prática educacional, condutas, normas, códigos, entre outros aspectos, quer estejam explícitos ou implícitos. Podemos acrescentar o currículo a esse conjunto de aspectos.

Nos seus estudos, Julia (2001) destaca uma visão distorcida da escola, especialmente, pelos historiadores da Pedagogia, tendo em vista que os trabalhos realizados baseavam-se em textos normativos, enfatizando a visão de “uma escola todo-poderosa, onde nada separa intenções de resultados” (JULIA, 2001, p.12). Visualizavam a cultura escolar deslocada do mundo exterior e das questões decorrentes de cada época, imaginando que as tensões fora dos muros dos colégios não influenciariam a vivência escolar.

Nessa dinâmica, os estudos da “história das populações escolares”, “emprestou métodos e conceitos da sociologia”; ciência que aparou diversos estudos na área da educação, a exemplo do movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), do neomarxista Michael Apple, Pierre Bourdieu, William Pinar, entre outros. Boa parte desses teóricos conduziu seus estudos “mais pelos mecanismos de seleção e exclusão social praticados na escola que pelos trabalhos escolares”, meio pelo qual “se estabeleceu a discriminação” (JULIA, 2001, p. 12), destaques no Brasil nos anos 70 com as reprovações em massa, que passaram a “excluir aqueles que

diferiam dos padrões com os quais a escola estava acostumada a lidar” (CATANI E GALLEGO, 2009, p. 33).

Ao delimitar a abordagem que realizaria, Julia (2001) elegeu os aspectos “espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico”, considerados “essenciais à constituição de uma cultura escolar” (JULIA, 2001, p. 14-15). Todo esse arcabouço histórico é fundamental na concepção de uma instituição tão essencial na contemporaneidade. Para Julia (2001), emerge a ideia que a escola, não é somente o lugar do saber, há também a formação humana, como aspecto motivador das decisões políticas, exigindo uma participação do governo na definição dos objetivos e finalidade da escolarização, o que constitui um “remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências” (JULIA, 2001, p.22).

Vejamos o projeto de nação que antes era vislumbrado em uma perspectiva alheia aos interesses do processo de escolarização que acontecia nos colégios jesuítas, com uma finalidade específica, não mais atendo-se à concepção de “somente” “alfabetizar, tratado-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e da inculcação de saberes associados à noção de” “progresso” (JULIA, 2001, p.23), o que também recai “sobre a profissionalização docente”, que sugere “quais são os saberes e o *habitus* requeridos de um futuro professor?” (Idem, 2001, p.24). No caso dos jesuítas havia um “exame geral que comporta uma análise das qualidades intelectuais dos candidatos” (idem, p.27). Para os professores das “antigas universidades de Paris”, o processo era parecido com uma “formação preceptoral”, “escolhem-se os melhores”, “ensina-lhes o ofício”, antes de lhes confiar uma “cátedra” (Idem). No ambiente escolar, um dos temas que exigem um esforço considerável de todos os agentes educacionais é a avaliação, especificamente, a avaliação escolar.

Em nossa sociedade, o tema da avaliação é muito recorrente, como destacaremos em outras passagens nesta dissertação. Concordamos e entendemos que avaliar “em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano” (SAUL, 1995, p. 25), o percurso da avaliação da aprendizagem ganha um destaque nos anos 30 com “a ideia de mensuração através de testes padronizados (...)” e “passando os estudos avaliativos do desempenho dos alunos a incluir outros instrumentos” (SAUL, 1995, p. 27).

No ambiente escolar, quando refletimos sobre a avaliação, precisamos mudar o foco da nossa atenção dos números e resultados para a aprendizagem e dar um novo significado ao processo de avaliação, capaz de atender os objetivos almejados, ao ponto de desmitificar a prática avaliativa e o caráter negativo que tal atividade exerce sobre todos os agentes educacionais envolvidos nesse processo. Talvez por conta da dinâmica que envolve o contexto educacional, pela imaturidade dos alunos ou devido aos “sistemas de classificações” (BOURDIEU, 2015, p. 207) que no decorrer do tempo os professores criam para caracterizar a sala, influencie nas avaliações e produzam reações e expressões negativas em relação ao tema, estigmatizando a avaliação da aprendizagem no contexto escolar. Pensar em avaliação educacional sem pensar na aprendizagem é negar sua vocação por natureza. Acreditar que um processo de avaliação é capaz de mensurar a capacidade cognitiva do indivíduo é limitar a ação educativa e mitigar a capacidade que cada um tem de aprender.

Entender que avaliar não é uma atividade puramente mecânica, mas é um desafio para qualquer professor. Estar consciente que a “avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo” (Tayler apud Saul, p 27), é um passo importante na construção de um modelo sistematizado de avaliação e, não é sensato afirmar que a “avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos” (Idem). Contudo, não é uma afirmação falsa, se, de fato, o que pretendemos ao avaliar é uma consciência por parte do aluno do seu grau de aprendizagem.

A avaliação educacional realizada primordialmente na escola tem o processo de avaliação da aprendizagem como foco principal das discussões, reflexão e análise. Sabemos que há várias questões presentes nessa relação, a própria forma como os alunos são avaliados, seja “quanto à disciplina”, seu comportamento dentro e fora da sala de aula, “dedicação aos estudos”, frequência, realização das atividades, atenção dispensada durante as aulas, “vontade de aprender”, se faz perguntas, responde as indagações do professor, empenho na elaboração dos trabalhos individual ou em grupo, “lugar que ocupa na sala de aula”, se senta na frente são os mais interessados, inteligentes, tiram as melhores notas, se sentam no fundo, não querem nada, conversam muito, não prestam atenção às aulas, quase sempre tiram

notas baixas (CATANI E GALLEGO, 2009, p.22). Todos esses fatores são importantes para o processo de avaliação da aprendizagem.

Os propósitos da avaliação da aprendizagem são variáveis que não podem deixar de lado o aluno, quando o objetivo central do processo avaliativo foge da sua essência, ou seja, a aprendizagem, com foco no aluno, sendo que, nesse caso, a atividade avaliativa torna-se “uma dimensão de controle do planejamento curricular” (SAUL, 1995, p.29) e não a promoção da aprendizagem, deixando de cumprir o seu objetivo. Desse modo, muito do que se poderia e precisaria ser avaliado é perdido, mas podemos encontrar, na perspectiva da avaliação qualitativa, sem desprezar a quantitativa, meios de incluir aspectos que não são contemplados em instrumentos de cunho quantitativo. Não estamos mais buscando “simular na escola as condições de laboratório” (SAUL, 1995, p.43), não se trata de um experimento científico, é, na verdade, um dos seus objetivos, que, no entanto precisam de “comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados” (SAUL, 1995, p.44), ficando a cargo do professor do componente curricular, comprovar que o aluno desenvolveu ou tem capacidade de desenvolver aquela competência.

Avaliar faz parte do dia a dia das relações interpessoais, demonstrando ser um exercício comum, devendo, portanto, ser assim entendida. Quando é bem instrumentalizada, pode nos revelar a sua real função no processo de aprendizagem, com uma maior probabilidade de atingir seus objetivos e finalidade. Entender como avaliamos é determinante para concebermos o valor do objeto de nossa avaliação; avaliar no âmbito educacional, muitas vezes, foi sinônimo de humilhar, castigar e reprovar, como bem destacam Catani e Gallego:

Gradativamente, há um aperfeiçoamento dos modos de medir, classificar, estabelecer notas, fazer médias. Instaura-se cada vez mais uma comparação perpétua de cada um com todos, o que permite classificar e controlar. O que serve à organização das classes por níveis de aprendizado serve também como instrumento de poder e discriminação no interior da escola. (2009, p. 32).

Não podemos naturalizar o processo de avaliação da aprendizagem, ao ponto de tornar-se um instrumento de poder do professor em sala de aula, no entanto, ele deve servir unicamente como instrumento de aprendizagem. A avaliação da aprendizagem não deve limitar-se ao ato de medir o conhecimento do aluno, tampouco, para estabelecer notas ou produzir médias, deve, contudo, ser o centro

do processo de ensino, precisa permitir uma análise do quanto se avançou nos objetivos almejados.

Adentrar nas questões que envolvem a avaliação da aprendizagem é uma parte importante no processo de ensino e da cultura escolar. Compreender como os alunos são avaliados, entender como são considerados os estágios de desenvolvimento¹⁹, as relações estabelecidas entre avaliação e aprendizagem, nos revela como o professor, agente do ensino, estabelece a relação entre o triângulo ensino, avaliação e aprendizagem. Para além da avaliação da aprendizagem, “no cotidiano escolar todos avaliam e são avaliados”. “Há um Circuito de avaliação que ocorre entre todos que integram a escola” (CATANI, GALLEGO, 2009, p. 21). Todos avaliam e são avaliados constantemente, perceber essa relação talvez seja importante nesse trajeto.

Há um circuito de “taxonomia” que só o fato de estar em sala de aula, já é o suficiente para ser caracterizado segundo as “categorias do juízo professoral”, “as classificações que os professores produzem cotidianamente, tanto em seus julgamentos sobre seus alunos ou seus colegas atuais ou potenciais como em sua produção específica...”, ademais; em “toda sua prática” (BOURDIEU, 2015, p. 208), estendendo essas classificações ao processo de avaliação da aprendizagem.

Essas classificações perpassam todo processo educativo e materializam-se no ensino, na avaliação e na relação com a aprendizagem de tal forma que “estruturam a prática” (BOURDIEU, 2015, p. 207), segundo o próprio Bourdieu, são:

Produzidos pela prática de gerações sucessivas, num tipo determinado de condições de existência, esses esquemas de percepção, de apreciação e de ação que são adquiridos pela prática e empregados no estado prático, sem ter acesso à representação explícita, funcionam como operadores práticos através dos quais as estruturas objetivas das quais eles são produto tendem a se reproduzir nas práticas. (BOURDIEU, 2015, p. 207).

Configurando uma prática estruturada no ambiente escolar e no processo de avaliação da aprendizagem, de tal modo, que se torna comum todo o ritual estabelecido, na maneira em que os professores avaliam o desempenho dos seus alunos, sem se dar conta, às vezes, das classificações e dos julgamentos realizados nesse percurso. E não são apenas “estruturadas” são também “*estruturantes*” (BOURDIEU, 2015, p. 207), os novos professores, vindo das mais diversas

¹⁹ Vygotsky

faculdades e universidades do país e do mundo, sejam públicas ou privadas, de ensino à distância ou presenciais, com o tempo, incorporam as suas práticas o mesmo *modus operandi* dos colegas de profissão e “exercem sua eficácia estruturante na medida em que são elas próprias estruturadas” (idem), perpetuando uma ação avaliativa que reproduz um sistema, uma forma de pensar e de agir que muitas vezes não privilegia a aprendizagem.

Incorporado à prática pedagógica e ao processo de avaliação da aprendizagem, tudo que está nas entre linhas das “classificações” a exemplo dos exames “acabam por serem perversos” (CATANI E GALLEGO, 2009, p. 54), submetendo os alunos a testes e provas, emitindo “notas”, em um “sistema” que tem o ranqueamento como um dos principais mecanismos no processo de avaliação da aprendizagem, sem percebermos que há “um complexo conjunto de variáveis que caso fossem alteradas acarretariam a alteração das próprias notas” (Idem). Nesse processo, considera-se o resultado positivo, as notas altas, como finalidade, acreditando ser esse parâmetro de aprendizagem, na pior das hipóteses, a média, e, nesse cenário, “o aluno empenha – se em iludir, disfarçar pontos fracos e valorizar pontos fortes.” (Idem)

Talvez uma das facetas desse debate seja entender que a “avaliação não pode visar unicamente comparar” (SAUL, 1995, p. 45), ou melhor, não deva servir como mecanismo de comparação, entre estados, municípios, escolas ou alunos, mas como parâmetro. Naquele município em que os alunos se saíram melhor em Matemática, o processo que levou a esse resultado não deve ser apenas copiado, tampouco o resultado deva ser comparado, ao contrario disso, deve ser entendido e estudado. Essa observação deve suscitar algumas perguntas aos gestores. O que aquele município/escola fez/faz por seus alunos para serem tão bons em Matemática/Língua Portuguesa? Que prática adotada por aquele município/escola poder ser adaptada a nossa realidade e aplicado em nosso município/escola? Essa lógica de privilegiar o sucesso daquele município ou escola e os questionamentos levam em consideração o contexto em que tais resultados aconteceram e a probabilidade de que o mesmo aconteça em outra realidade.

Daí a importância dos “métodos qualitativos de avaliação”, tanto nas atividades desenvolvidas em sala de aula, quanto no planejamento/implementação ou reformulação do processo de avaliação da aprendizagem, que, “direcionados para focar os processos da prática educativa”, têm “a intenção de proporcionar a

informação necessária para a formulação e reformulação racional de ação didática” (SAUL,1995, p.46), o que se torna mais plausível numa “avaliação centrada em processos”, que “é em si mesma um processo que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto” (SAUL,1995, p. 47). A própria Saul entende que o:

Propósito da avaliação qualitativa é compreender a situação – objeto de estudo – mediante a consideração das interpretações e aspirações daqueles que nela atuam, para oferecer a informação de que cada um dos participantes necessita a de entender, interpretar e intervir de modo mais adequado (SAUL, 1995, p. 47)

Vejamos que, sem um planejamento bem elaborado é mais complicado para o professor colocar seu processo de avaliação em prática, destarte a “avaliação da aprendizagem, definida como uma das dimensões do papel do professor” precisa deixar de ser “um instrumento de controle” (SAUL, 1995, p.48-49), passando a ser um instrumento de aprendizagem, envolvendo todo sistema de ensino. É preciso estar claro e definido quais são os critérios e objetivos da avaliação.

É inegável a necessidade em se avaliar pautado em objetivos e finalidades definidos e esclarecidos durante o processo, com espaço para os dois tipos de avaliação, qualitativa e quantitativa. Até pouco tempo, como destaca Guimarães, “media-se a qualidade de um sistema educativo com base nos indicadores de acesso e permanência na escola”, indicadores já conhecidos dos agentes educacionais, tais como “matrícula, cobertura, repetência, evasão” entre outros (GUIMARÃES, 2009, p. 275). Como sabemos, os parâmetros que indicam o nível de qualidade da educação passam por políticas públicas que não só priorizam o acesso, mas priorizam a permanência e aprovação dos alunos; além dos testes padronizados em Língua Portuguesa e Matemática.

No caso dos “testes padronizados de rendimento” que têm evoluído desde os anos 80, quando “não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem” (SAUL, 1995, p.45), e ainda não oferecem, contudo são instrumentos importantes para o processo, que não deve limitar-se a avaliar, mas a ensinar e, principalmente, a aprender, oferecendo dados importantes sobre o nível de aprendizagem dos alunos. Ainda é compreensível afirmar que “a objetividade na ciência e na avaliação é sempre relativa e não pode ser considerada como objetivo central ou prioritário” (SAUL,

1995, p.45), mas não é plausível desprezá-la, correndo o risco de torná-la demasiadamente subjetiva, desprovida de propósitos capazes de orientar o ensino e a própria avaliação; não é possível chegar ao destino, sem antes saber o caminho.

Considerar a aprendizagem como finalidade na avaliação educacional, ou seja, garantir que todos aprendam, respeitando a individualidade de cada pessoa envolvida no processo, é um direito e, como direito, precisa ser garantido, não se configura como um mero objetivo, que se preocupa em obedecer a prazos e metas anteriormente definidas e que podem ou não serem alcançadas no processo de ensino e avaliação, a aprendizagem precisa ser atingida. Uma avaliação bem estruturada requer uma percepção de todo o percurso, desafios, grau de dificuldade, circunstâncias, além de levar em consideração, quando falamos em avaliação, o fato “de que elas levam em conta muito mais do que dizem que levam” (CATANI E GALLEGGO, 2009, p.23). Todos esses aspectos são fortes indicadores da relevância e importância de “reconhecer que as práticas de avaliação devem estar em consonância com as concepções de conhecimento, aprendizagem, ensino, papel do aluno, do professor, da escola, etc.” (CATANI E GALLEGGO, 2009, p. 74/75) e que requerem um processo.

Quando pensamos na palavra processo, imaginamos uma linha de produção ou mesmo uma grande exportadora de frutas, tais como as daqui, do Vale do São Francisco²⁰, onde a disposição dos trabalhadores é pensada para garantir que cada um execute sua função, num conjunto de ações coordenadas, com o objetivo de garantir uma maior produção, compostas por várias etapas unificadas. Alguns pensadores da educação já imaginaram uma escola assim; tal qual uma fábrica, eles foram influenciados pelo pensamento de Frederick Taylor, teóricos da área do currículo, tais como Bobbitt e Tyler, na perspectiva das teorias tradicionais do currículo, fundamentadas no paradigma formulado por Tyler, que “centra-se em questões de organização e desenvolvimento” (SILVA, 2019, p.25), visualizavam a escola tal qual uma empresa.

A visão de processo que queremos desenvolver nessas poucas linhas gira em torno de outra perspectiva, em que não existe produto final, não há etapas rígidas a serem seguidas, bem como o espaço - tempo é sempre modificado e modificável, pois a relação do indivíduo com o conhecimento é mutável, rejeitando a avaliação

²⁰ Região que integra cidades dos estados de Pernambuco e Bahia, conhecida pela fruticultura irrigada e grande exportadora de manga e uva.

baseada em testes “psicrométricos” a qual “passou a valorizar aspectos técnicos da avaliação” (DEY, 1997, p. 40). Muitas vezes, “crianças, adolescentes e jovens foram marcados por avaliações injustas, sem critérios ou pautadas em critérios outros que não o ritmo da aprendizagem” (CATANI E GALLEGO, 2009, p. 33). Esse não é o nosso pensamento quando pretendemos visualizar um processo de avaliação da aprendizagem.

Para alguns estudiosos, o processo de avaliação da aprendizagem deve estar alicerçado em três pilares fundamentais, que ocorrem em tempos diferentes entre si. Nesse sentido, os pesquisadores entendem que deve haver o “antes”, o “durante” e o “término”, o que caracterizaria um ciclo comum em um processo de “avaliação formativa de aprendizagem” (DEY, 1997, p. 46), que se fecha, após a aquisição da competência, habilidade ou conhecimento proposto. Definir finalidades, critérios, instrumentos e validade são importantes nesse caminho.

Na construção de um processo de avaliação, é preciso estar atento aos critérios, que precisam ser amplamente discutidos entre os professores de uma mesma área, para que tenham um parâmetro sobre o que desejam que o aluno desenvolva, aprenda e entenda, isso é só um passo na definição dos critérios. Para Depresbiteris, “critério de avaliação é um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa.” (1997, p.68) e desdobram-se em outros, que, por sua vez, também precisam estar tão bem elaborados quanto à referência principal almejada.

No desenvolvimento dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, para a aplicação em sala, estes devem atender aos critérios propostos, estabelecidos anteriormente, detalhados, explicados e explicitados. Esses instrumentos são um “recurso utilizado para obtenção da informação” (DEPREBITERIS, 1997, p. 58), dando suporte ao professor sobre como está o processo de aprendizagem do aluno, não devendo servir como “mecanismo de seleção dos melhores” (CATANI, GALLEGO, 2009, p. 32), muito menos, restringir a avaliação da aprendizagem a critérios alheios aos almejados. Assim sendo, tais critérios precisam estar bem alicerçados nos instrumentos.

Pensando nisso, na construção desses instrumentos, Catani e Gallego destacam que “em maior ou menor proporção, em todos os níveis os alunos são avaliados por meio de provas e exames” (2009, p. 28). Contudo, é preciso balancear o uso de tais instrumentos, pois cada um requer critérios diferentes, o exagero de provas e exames não é apenas no ensino fundamental, inicia-se na educação infantil

e é potencializado no ensino médio, o que sugere que os critérios não estão sendo pensados a favor da aprendizagem. Desse modo, numa análise mais profunda, um determinado tipo de instrumento denuncia “que são sempre ao mesmo tempo modelos regrados e institucionalizados de comunicação” e “fornecem o protótipo da mensagem pedagógica e, mais geralmente, de toda a mensagem de certa ambição intelectual” (BOURDIEU, PASSERON, 1975, p. 154), que definem bem a importância de utilizarmos instrumentos variados e pedagogicamente trabalhados.

A depender dos objetivos propostos, faz-se necessária a elaboração de uma variedade de instrumentos para avaliar o desenvolvimento do aluno, assim, quanto maior o número de instrumentos melhor, desde observações e teste rápidos, a exames mais complexos e detalhados. Um dos grandes entraves no processo de avaliação da aprendizagem é o fato que como destaca Dey:

Os sistemas educacionais, em geral, não consideram que diferentes indivíduos realizam o trabalho de aprendizagem com velocidades variadas, que a mesma aprendizagem exige diversificação de procedimentos para os diversos indivíduos e que, finalmente, os níveis alcançados são também variados. (1997, p. 44).

Não podemos esperar os mesmos resultados de todos e na mesma velocidade, os indivíduos aprendem em velocidades diferentes e de maneiras diferentes, por isso os instrumentos devem atender a essa demanda do ensino. Inclusive, todos são capazes de alcançar um grau de aprendizagem desejável ou possível, respeitando o ritmo de aquisição dos conhecimentos trabalhados, em cada área do conhecimento (alguns assimilam melhor um conteúdo, outros não), sem, no entanto, ter que, necessariamente, todos atingirem as mesmas médias no mesmo tempo (unidade). Tendo objetivos e critérios bem definidos, o processo de aprendizagem do aluno, proposto pelo professor, será menos turbulento e eficaz, tornando suave o caminho entre o ensino, a avaliação e a aprendizagem.

Outro aspecto importante no processo é a validade, que “é específica a um programa, a um currículo, a uma instituição, a um grupo de alunos, a um professor, a um contexto sociocultural, não sendo uma característica que possa ser generalizada *urbis et orbi*” (DEY, 1997, p. 67). O que nos faz pensar que todo processo de avaliação da aprendizagem precisa ser endógeno, precisa caracterizar-se como um sistema de avaliação, nascer no interior das instituições escolares, atendendo a uma finalidade, pautada por objetivos, definida por critérios claros e

precisos, contemplados nos mais variados instrumentos de avaliação da aprendizagem, validados por intermédio das manifestações de aprendizagens de cada aluno, observadas pelo professor durante as atividades.

Todos os pontos discutidos anteriormente são importantes na elaboração do processo de avaliação da aprendizagem, o que requer um esforço considerável de todos os envolvidos na discussão, planejamento e execução do processo em si, sendo que, nesse caminho, a realidade escolar não pode ser relativizada. Não se resume em apontar tão somente os problemas encontrados, mas verificar como a escola recebe essa demanda e retroalimentar o sistema. É importante verificar o que está descrito no PPP ou regimento da escola (caso não exista, é preciso elaborar) e como está sendo desenvolvido na prática, como destacam Catani e Gallego (2009, p. 74):

Ao examinar propostas de avaliações previstas em planos de ensino ou projetos das escolas, é comum constar, no campo destinado ao modo como se procederá a avaliação, expressões como “contínua”; “processual”; “qualitativa”; “se dará por observações”; “participação dos alunos”; “envolvimento”; “comprometimento” entre outras tantas que indicam a valorização não apenas de momentos específicos destinados a avaliar, como também do conjunto de comportamentos que os alunos exibem quando estão na escola.

Contudo, entre a indicação de tais ações nos planos e propostas pedagógicas e a prática em sala de aula, existe um abismo que precisa ser superado, cumpre ressaltar que tais indicações não garantem que isso ocorra verdadeiramente. É preciso entender que a dialética nesse processo é importante. O que está escrito precisa ser incorporado ao discurso, que, por sua vez, deve estar intimamente ligado à prática avaliativa da aprendizagem na escola.

Não se avalia uma instituição, sistema, proposta ou regimento escolar de forma isolada, tudo é parte de um esforço conjunto, em equipe, e suas relações constroem-se no âmbito da instituição, mas também fora dela, encontrando-se intrinsecamente ligadas, sendo mais bem entendidas, conforme Chapoulie e Briand (1994), se analisadas em conjunto. Negar o fato de que a comunidade escolar não influencia no processo de avaliação da aprendizagem e que o conjunto das ações desenvolvidas pelo aluno dentro, mas também, fora da escola seja na rua, em casa e até mesmo nos ambientes virtuais (redes sociais, plataformas de áudio e vídeo, etc.), reduz a finalidade da instituição escolar e da avaliação da aprendizagem.

Cada instituição escolar responde a um *modus operandi* característico dos agentes do campo educacional naquela instituição, mesmo sendo construído para atender a uma lei, decreto, projeto, programa e/ou qualquer outro dispositivo que tenha como objetivo fim a instalação, construção, implantação de espaços escolares, tais relações não serão conduzidas por meras formalidades, cada um desses espaços é dotado de uma relação ímpar entres seus agentes, construindo assim, sua própria singularidade.

Muitas escolas ainda limitam a avaliação da aprendizagem, adotando, para esse fim, as provas e exames como principais instrumentos de verificação do conhecimento adquirido. E “por muitos anos e ainda hoje em algumas escolas o ato de avaliar restringe-se à utilização de tais instrumentos” (CATANI E GALLEGO, 2009, p. 28), o que não se caracteriza como avaliação da aprendizagem, nem como processo de avaliação da aprendizagem.

Caso estejam dispostos a enfrentar a problemática que envolve o processo de avaliação da aprendizagem, esses agentes educacionais, de fato, terão muito trabalho e poucas garantias de reconhecimento, as horas de dedicação serão representadas por aprendizagens, que só poderão ser mensuradas, na verdade, após muitos anos, mas já podem ser sentidas no presente. Avaliar o que foi ensinado diz muito sobre a prática pedagógica do professor. Moreto assinala que:

A avaliação é eficaz quando o objetivo proposto foi alcançado... A eficiência está relacionada ao objetivo e ao processo desenvolvido para alcançá-lo. Diremos que a avaliação é eficiente quando o objetivo proposto é relevante e o processo para alcançá-lo é racional, econômico e útil. (2001, p. 100).

Assim sendo, que para obter a eficiência num processo de aprendizagem, os objetivos precisam ser alcançados, eles precisam ser propostos, estarem previstos. Para tanto, a escola necessita de um processo de avaliação capaz de atingir tais objetivos, e eles sejam relevantes, racionais, econômicos e úteis.

Uma das saídas possíveis para esse círculo de estruturas no processo de avaliação da aprendizagem é a adoção, por parte dos professores, de um sistema próprio de avaliação, como afirma Rodrigues (2012, p. 140): “os professores necessitam de um sistema de avaliação para ter eficácia no seu ato de ensinar”, pois o professor é um dos mais importantes agentes do processo de avaliação, e ninguém melhor que ele para avaliar a aprendizagem dos seus alunos.

Um sistema pensado e desenvolvido, segundo critérios bem definidos, com sua finalidade delimitada, até certo ponto personalizada, levando em consideração que a “cada pessoa que integra o processo de avaliação este ganha sentido” (CATANI E GALLEGGO, 2009, p. 12), cuja intencionalidade seja explícita na prática docente. O momento da avaliação passa a ter sentido como uma oportunidade para o aluno demonstrar aquilo que aprendeu.

Cabe, aqui, pensarmos que é possível elaborar um sistema de avaliação da aprendizagem do professor. Quando Rodrigues (2012) defende a necessidade de cada professor desenvolver seu próprio sistema de avaliação, com o intuito de construir critérios de aprendizagem bem definidos, caracterizando – se em um sistema de avaliação próprio, o docente precisa levar em consideração muitas variáveis, contudo, deve estar atento à finalidade e aos objetivos desse sistema, Rodrigues, ademais, assinala que:

O entendimento inicial é o de que os professores necessitam de um sistema de avaliação para ter eficácia no seu ato de ensinar. “Avaliações”, “provas” e “testes”, feitos de qualquer jeito, segundo preceitos convencionais, não são suficientes, muito pelo contrário são negativos, para o processo educativo em todos os sentidos, enquanto que uma prática coerente, sistematizada, com consistência e fundamentação, facilita o desenvolvimento do processo. (2012, p. 140).

Na construção desse sistema, não cabe somente ao professor a tarefa de pensar o processo como um todo, da prática de ensino à avaliação da aprendizagem, mas ele deve ser o protagonista desse planejamento. É preciso que o professor pense a elaboração de um processo de avaliação da aprendizagem que atenda a sua realidade. Assim sendo, principalmente na educação básica, podemos nos ater a dois questionamentos, o quê? E para quê? Levando em consideração a BNCC (2018). Esses dois questionamentos que constam nas dez “Competências Gerais da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 9) ditam o que é preciso estar presente no ensino, para que o aluno desenvolva as competências e habilidades necessárias no processo de escolarização básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Destacamos, a seguir, uma dessas competências, a fim de exemplificar o desafio proposto e as dificuldades que os sistemas de ensino, assim como, conseqüentemente, os professores terão que enfrentar que são:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL., 2019, p.9).

Destacamos algumas frases dessa competência, tais como: “argumentar baseado em fatos”, “negociar e defender ideais”, “consciência socioambiental”. Vemos a complexidade de trabalhar tais atitudes, sem o risco de ficarmos apenas em uma conceituação teórica, sem nenhuma relação com a vida prática ou mesmo no perigo de as discussões pararem no senso comum e/ou na naturalização dos conceitos, não produzindo uma reflexão, gerando uma falsa aprendizagem.

Os instrumentos de avaliação desenvolvidos pelo professor nesse processo de aprendizagem, levando em consideração os objetivos propostos na BNCC (2018), devem obedecer a critérios definidos anteriormente, com base nos conteúdos que serão ministrados, que precisam ser explicitados, explicados e entendidos pelos alunos, de tal forma que todos tenham consciência do que será cobrado, estimulando a aprendizagem, “os instrumentos são deliberadamente construídos para proporcionar medidas diretamente interpretáveis em termos de um domínio específico” (DEY, 1997, p.47), como é o caso dos conceitos de competências e habilidades, bases da BNCC (2018).

Esse processo evitaria a “falta de articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação”, que “cria uma situação de turbulência difícil de ser superada” (DEY, 1997, p. 39). A avaliação, sistematizada pelo professor, é capaz de fazer essa ponte entre o processo de ensino e de aprendizagem, caracterizando-se em um ciclo entre o ensino – avaliação - aprendizagem. Nessa construção, o professor precisa estar atento à validade do processo de avaliação da aprendizagem proposto, que não devem restringir-se aos resultados alcançados pelos alunos, nem utilizar as provas, testes ou exames, como únicos instrumentos de avaliação dos “conhecimentos e habilidades adquiridos durante o processo educacional” (DEY, 1997, p. 57), isso se dá ao “fato de as provas medirem apenas resultantes ou desempenhos sem atingir seu mecanismo funcional ou formador” (CATANI, GALLEGOS, 2009, p.38).

A formação do indivíduo é a lógica que move todo processo de ensino, a avaliação, em seu sentido mais amplo, é a mola mestra da aprendizagem, sem ela não se é capaz de mensurar o que, de fato, o aluno aprendeu, uma simples

observação pode ser algo eficaz nesse processo. As provas, testes e exames seguem a mesma dinâmica, por isso, precisam ser encaradas como tal. Ao adentrarmos na validade desses instrumentos, não devemos encará-los de modo genérico, mas, no geral, abrangente. Cada instrumento requer um ritual e um registro capaz de validar o que foi avaliado pelo professor, o que se percebe, contudo, são alunos ainda não alfabetizados, em um nível que exige a compreensão da leitura e da escrita desenvolvidos (“o aluno não sabe nem tirar do quadro” [Informação verbal]), que passaram por um processo de avaliação, que, em tese, deveria ser capaz de apontar essa dificuldade e saná-la, o que não ocorreu.

3 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR COMO POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

No escopo das políticas públicas de avaliação da aprendizagem, encontramos diversas propostas em larga escala que pretendem medir a qualidade da educação brasileira, tais como: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), além de outras políticas públicas. Contudo, iremos nos restringir a caracterizar os sistemas de avaliação do rendimento escolar da Educação Básica.

A regulamentação da política nacional de avaliação e dos exames da Educação Básica dá-se através do Decreto 9.432, de 29 de junho de 2018, que define os parâmetros a serem seguidos, em consonância com a BNCC (2018) e a LDB (1996). Os objetivos da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica estão dispostos no Artigo 2 desse decreto e buscam:

Diagnosticar as condições de oferta da educação básica; verificar a qualidade da educação básica; oferecer subsídios para o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais; aferir as competências e as habilidades dos estudantes; fomentar a inclusão educacional de jovens e adultos; e promover a progressão do sistema de ensino. (BRASIL, 2018, s/p).

Esses objetivos, elencados no decreto (2018), pretendem fazer um reconhecimento sobre como se encontra a educação básica no país, quanto à qualidade, inclusão de jovens e adultos, evolução do sistema de ensino, além de subsidiar o aperfeiçoamento das políticas educacionais através da observação das competências e habilidades adquiridas pelos estudantes. Todos esses objetivos estão voltados para a Educação Básica no Brasil. Os exames aplicados almejam analisar o impacto das políticas educacionais de escolarização e buscam orientar as decisões para a melhoria da qualidade da educação no país, sem esquecer os princípios que regem tal política pública.

Tais princípios, dispostos no mesmo decreto (2018), baseiam-se na garantia da igualdade de condições para o acesso e permanência do aluno na escola, na garantia de um padrão de qualidade aceitável, como também garantir que o indivíduo tenha o direito à escolarização e à aprendizagem a qualquer tempo. Esses princípios vislumbram uma educação de qualidade, privilegiando o sujeito, o que, para isso, estabelece o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e o

Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Como o foco desta pesquisa é a Educação Básica, especialmente, os anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma sucinta, explanaremos sobre esses exames e, em um item específico, caracterizaremos melhor sobre o Saeb.

No âmbito das políticas públicas de avaliação do rendimento escolar, e contemplado no decreto (2018), está o Encceja, pensado para atender os jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade apropriada, visando mediar às habilidades e competências dos jovens e adultos inscritos no exame. Atende também pessoas privadas de liberdade ou que residem no exterior, tendo, para ambos, os mesmos objetivos. Muitas pessoas, geralmente, procuram esse mecanismo, a fim de conseguirem sua certificação no nível de ensino desejado.

Um dos exames com maior notoriedade, também contemplado no decreto 9.432/18, é o Enem. Pensado, inicialmente, para verificar a qualidade do ensino médio no país, o Enem tornou-se o maior exame com status de vestibular, pois, atualmente, o Enem garante o acesso às diversas universidades em todo o país. No que tange ao que está regulamentado pelo decreto, o principal objetivo disposto, no artigo 7 é “aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao final da educação básica” (BRASIL, 2018. s/p). Há inúmeras discussões quanto aos objetivos do Enem, para ilustrar como está sendo debatido tal exame, Catani e Gallego (2009, p. 65) destacam, em uma de suas análises, que o exame “[...] acaba por acarretar uma visão individualizada do processo educacional [...]”, distanciando-se da avaliação global do Ensino Médio, o que pode ser um dos fatores para os resultados ruins dessa etapa de ensino em todo país, o que pode ser verificada em um estudo mais aprofundado desse exame.

3.1 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Disposto na lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE 2014/2024, em seu artigo 11, ficou estabelecido que o Saeb em regime de colaboração com os estados, distrito federal e municípios, será a fonte de informação para avaliar a qualidade da educação básica brasileira. A lei orienta as políticas públicas para a Educação Básica no país, definindo também a periodicidade do Saeb, que é, no máximo, a cada dois anos, com participação mínima de 80% dos estudantes de cada ano escolar avaliados pelo sistema. Por

outro lado, deve produzir indicadores de rendimento escolar através de exames nacionais de avaliação, indicadores de avaliação institucional, perfil dos alunos, dos profissionais da educação, estrutura das escolas, recursos pedagógicos, processos de gestão etc.

O Saeb é aplicado com diferentes instrumentos (INEP, 2019) que propõem gerar e distribuir indícios por meio de dados estatísticos, obtidos através dos mais variados instrumentos que compõem o sistema, bem como a utilização de avaliações e estudos que pretendem revelar a qualidade da Educação Básica no país, que é composta por: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1996, s/p). Todo o processo que envolve o Saeb é realizado pelo Governo Federal, através do MEC e do Inep com a colaboração dos estados e Municípios.

O decreto 9.432/2018, que regulamenta a política nacional de avaliação e exames da Educação Básica, deixou em aberto questões específicas do Saeb e, com isso, o Inep editou a portaria nº 366, de 24 de abril de 2019, direcionando-a a realização do Saeb 2019 e contemplou os seguintes objetivos: a produção e comparação de indicadores educacionais de âmbito nacional, regional e das unidades da federação, e, se possível, para os municípios e unidades escolares, avaliar a qualidade, equidade e eficiência da educação básica no país, ajudar no acompanhamento e elaboração de políticas públicas para a educação básica; evoluir na área de avaliação educacional promovendo o intercâmbio entre as instituições de pesquisa e ensino. A proposição é consolidar o sistema como uma importante ferramenta de avaliação e por uma melhor qualidade na educação básica brasileira.

A portaria (2019) em questão elenca sete parâmetros para definir a qualidade da Educação Básica, considerando que ela é multidimensional e que tais parâmetros se inter-relacionam. Essas dimensões visam, no entanto, uma formação integral do aluno, sendo elas: atendimento escolar, ensino e aprendizagem, investimentos, profissionais da educação, gestão, equidade e cidadania, direitos humanos e valores. Distintas entre si, todas corroboram para um objetivo comum.

É importante frisar que todas essas dimensões são políticas públicas distintas da política de avaliação da aprendizagem, cada uma delas deve ser vista como uma parte, formando um todo, e nenhum desses parâmetros é mais necessário que o outro. Todas essas dimensões são necessárias a uma educação que se propõe atingir um padrão de qualidade aceitável. Ponderando sobre o que seria qualidade da educação, percebemos que o conceito de qualidade é tão amplo e dinâmico que,

mesmo após atingirmos patamares elevados de qualidade, sempre estaremos vislumbrando um padrão de excelência além daquele que por hora foi alcançado.

O almejado para o Saeb 2019, como vinha sendo, é atingir todas as escolas públicas, seja na zona urbana ou rural, com mais de dez alunos matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª e 4ª série do Ensino Médio, sejam tradicionais ou com curso técnico integrado ao médio, além de amostras de escolas particulares nas zonas urbanas e rurais, com o mesmo quantitativo de alunos e séries descritos anteriormente. Algumas mudanças serão de forma amostral, o Saeb colheu de escolas da zona urbana e rural com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, dados sobre a aprendizagem dos alunos nas áreas de Ciências da Natureza e Humanas, com a aplicação das provas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, considerando a BNCC de 2017. Também, coletou amostras de escolas públicas ou privadas, com dez ou mais alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, os dados sobre a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, com a aplicação das Provas de Língua Portuguesa e Matemática, tendo também a BNCC de 2017 como referência. Por fim, reuniu amostras de escolas e/ou instituições públicas ou com convênio com o setor público, com turmas de creche ou pré-escola da Educação Infantil, aplicando os questionários aos secretários de educação, gestores e professores em um estudo - piloto. As escolas que receberam as provas e questionários para a amostra foram escolhidas através de sorteios, e o Inep foi responsável por entrar em contato com as instituições sorteadas.

Os instrumentos utilizados para aplicação do Saeb, regulamentado pela portaria nº 366/2019, no artigo 11, foram:

Questionários para secretarias estaduais e municipais de educação, a serem respondidos pelos titulares da pasta nos estados e municípios; questionários para diretores de escola, a serem respondidos pelos responsáveis legais das unidades escolares; questionários para professores das turmas, para a população alvo dos incisos I, II e V do Art. 5º; IV; questionários para estudantes das turmas, para a população alvo dos incisos I e II do Art. 5º; provas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas para uma amostra de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental, tomando por referência a Base Nacional Comum Curricular de 2017; provas de Língua Portuguesa e Matemática para estudantes de 2º ano do Ensino Fundamental, tomando por referência a Base Nacional Comum Curricular de 2017; e Provas de Língua Portuguesa e Matemática para estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e de 3ª e 4ª séries do Ensino Médio. (INEP, 2019, s/p).

Em resumo, o Saeb utiliza dois tipos de instrumentos, o teste cognitivo e o questionário. Todos os instrumentos impressos previstos na portaria (2019) foram enviados para as escolas, ou seja, questionário e prova para os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, 3ª e 4ª série do Ensino Médio. Para os alunos, o questionário solicitava informações pessoais, profissionais, trajetória escolar, práticas escolares e cotidianas, bem como as expectativas. Os testes são das áreas de Língua Portuguesa e Matemática e uma amostra dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental realizou os testes das áreas de Ciências da Natureza e Humanas.

Para os professores, foi aplicado apenas o questionário que solicitava informações pessoais, concepções, hábitos culturais, condições de trabalho, formação profissional, gestão, clima escolar e práticas pedagógicas. Para diretores, secretários de educação, diretores e professores da educação infantil, foi disponibilizado um questionário eletrônico.

O questionário eletrônico para o diretor, solicita informações pessoais, experiências, condições de funcionamento da escola, recursos e infraestruturas, gestão e participação, gestão pedagógica e condições de atendimento do público-alvo da educação especial. Para o secretário de educação, seja estadual ou municipal, são solicitadas informações pessoais, experiência profissional, organização, planejamento, conselhos, avaliação e plano de carreira de gestão de todas as etapas da educação básica; por fim, os questionários para diretor e professor da educação infantil, não estão especificados na portaria (2019) e nem na cartilha (2019).

A criação e consolidação de “um sistema nacional de avaliação em larga escala pode prover informações estratégicas para aprofundar o debate sobre as políticas educacionais de um país” (CASTRO, 2009, p. 276), e, com o advento da BNCC (2018), vinculada aos objetivos almejados, um sistema nessas proporções, é capaz, de “mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo” (CASTRO, 2009, p. 276).

Nessa dinâmica, o grande “desafio é definir estratégias de uso dos resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores”, ou seja, aprimorar o ensino a favor da aprendizagem, principal objetivo de um sistema de avaliação, como é o Saeb, que visa possibilitar aos sistemas de ensino “padrões de qualidade

compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento” (CASTRO, 2009, p. 277).

O Saeb mostra-se um sistema importante no processo de melhoria da qualidade da educação no Brasil. Diversos países já adotaram um modelo de acompanhamento e avaliação dos seus sistemas de educação, contudo, o modo como esse processo é conduzido pode ser melhorado, após cada resultado divulgado. Além de todos os objetivos elencados pelo sistema, o primordial e principal quesito a ser pensado é a oferta de um sistema de ensino capaz de garantir o acesso e permanência do aluno na escola e um nível de aprendizagem aceitável, não levando em consideração apenas os números, que também são importantes, mas buscar desenvolver estratégias que possibilitem uma visão mais ampla de todo o sistema de ensino no Brasil.

3.2 O IDEB COMO INDICADOR DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador usado para avaliar o nível de qualidade da educação básica no Brasil, tem como referência o Saeb e o Censo Escolar. Os resultados desses dois sistemas formam a nota do Ideb. Para saber como está a educação no país, desde 2007, o Ideb é utilizado como principal indicador de qualidade da Educação Básica do Brasil. Levando em consideração os dados obtidos através do Censo Escolar²¹ (fluxo escolar) e os resultados do Saeb (nível de aprendizado dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática), forma-se a equação; Aprendizagem vezes o Fluxo é igual ao Índice ($Ap^{22} \times FI^{23} = I^{24}$), segundo Castro:

Uma escola que reprova sistematicamente, fazendo que muitos alunos abandonem os estudos antes de completar a educação fundamental, não é desejável mesmo que os poucos alunos sobreviventes tenham bom desempenho nas provas nacionais. Também não é desejável uma escola que aprova em massa, sem dar atenção à qualidade da aprendizagem de seus alunos, pois não adianta alcançar taxas elevadas de conclusão do ensino fundamental e médio, se os alunos aprendem pouco na escola. (2009, p. 283).

²¹ O Censo Escolar é uma ferramenta fundamental para que os agentes educacionais possam compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, do Distrito Federal e dos municípios, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas (Inep, 2020).

²² Aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e matemática.

²³ Fluxo escolar.

²⁴ Resultado no índice.

Nessa equação, os dados são calculados com base nos resultados obtidos dos alunos dos 5º e 9º do Ensino Fundamental e 3ª e 4ª série do Ensino Médio. Com o tratamento dos dados, as notas são disponibilizadas para os diversos níveis, seja em relação à etapa de ensino, ano ou série do aluno (os resultados por turma e aluno são restritos a cada escola e a rede ou secretaria de educação de cada estado ou município). De maneira geral, temos a nota do Ideb, também no âmbito nacional, estadual, municipal ou institucional, dando um panorama geral da educação no país.

O Ideb foi incluído no PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014), para que fossem acompanhadas as metas estabelecidas para a educação. No que se refere ao Ideb, o objetivo principal é acompanhar a obtenção da média 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa é a média atingida pelos alunos dos países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A meta 7 do PNE define as médias a serem alcançadas em cada etapa de ensino, a cada ano em que é realizado o Saeb, sendo possível, assim, calcular o Ideb da educação básica dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 3ª e 4ª série do Ensino Médio. As médias estão estipuladas até 2021 conforme tabela que segue:

Tabela 1 – Metas para o Ideb 2015/2021

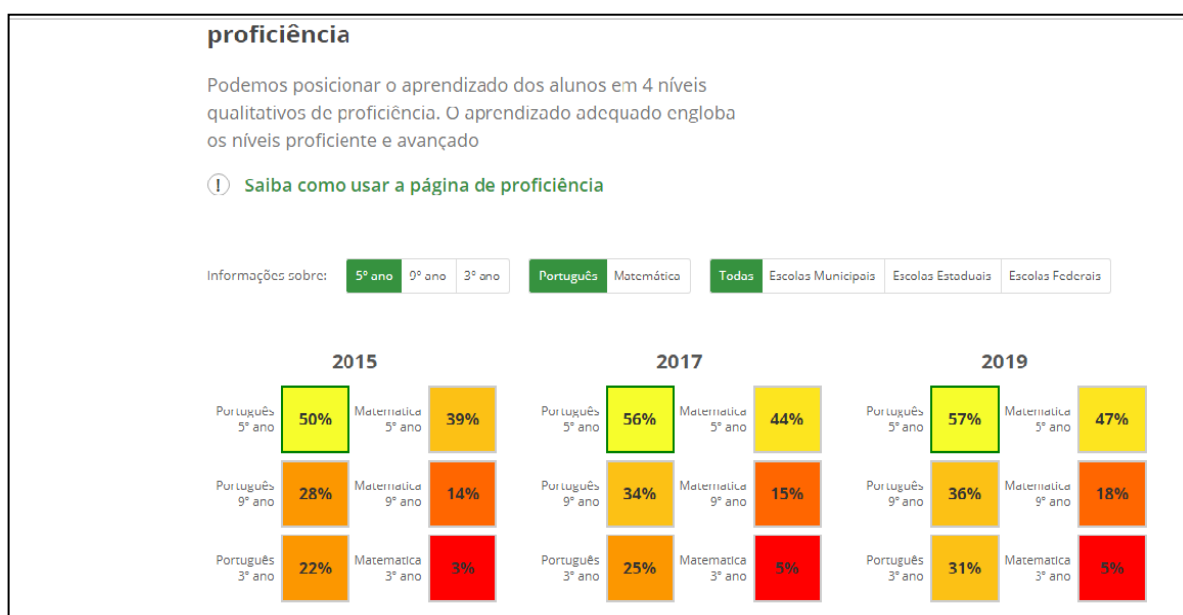
Ideb	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: BRASIL (2014).

As metas estabelecidas visam alcançar um nível de aprendizagem desejável dos alunos matriculados nos anos iniciais e séries finais do Ensino Fundamental e Médio, para isso, buscam implantar diretrizes pedagógicas para a Educação Básica, a exemplo da BNCC (2018), com a pretensão de garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento do aluno em cada etapa de ensino. A meta 7.2 estabelece também que no quinto ano de vigência do PNE 2014/2024, ou seja, até 2019, 70% dos alunos do Ensino Fundamental e Médio tenham alcançado o nível suficiente de

aprendizagem²⁵ e desenvolvimento nos estudos, assim como, ao menos 50% alcancem o nível desejável. No último exame, para esse ciclo de metas, em 2021, o esperado é que 100% dos alunos estivessem no nível suficiente e, no mínimo, 80% no nível desejável. Como vemos na ilustração que segue, tendo os dados compilados pelo Portal QEdU, as metas traçadas para o ciclo não foram alcançadas:

Ilustração 3 – Evolução da Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática entre 2015 e 2019.



Fonte: Portal QEdU (2021).

Percebemos que houve uma evolução no nível de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática entre os anos de 2015 e 2019, porém os níveis alcançados ainda estão longe das metas estabelecidas para o ciclo. Analisando apenas os resultados dos 5º anos, em 2015, o nível de proficiência suficiente em Língua Portuguesa era de 50%, enquanto, em 2019, ano base para o alcance da meta, o resultado atingido foi de apenas 57%. Em Matemática, os números são ainda piores, se considerando apenas os números absolutos; em 2015, o nível de aprendizagem estava em 39%, já em 2019, o patamar atingido foi de 47%. Esses dados levam em consideração a soma dos resultados dos alunos que se encontram

²⁵ “A definição do nível “adequado”, “proficiente” ou “suficiente” de aprendizado é baseada na interpretação pedagógica da escala de proficiência e estabelece o que se espera que os alunos dominem em termos de competências e habilidades em cada área de conhecimento em um determinado ano/etapa de ensino.” (BOF, 2016, p.13).

no nível avançado e proficiente, seguindo a escala definida por Chico Soares adotada pelo portal QEDu.

Caso nossa perspectiva de análise leve em consideração a evolução durante esse período, ou seja, a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, o crescimento percentual no componente curricular Matemática foi superior ao verificado em Língua Portuguesa. Enquanto, em Matemática, o crescimento na aprendizagem foi de 8%, em Língua Portuguesa, no mesmo período, foi de apenas 7%. Esses dados revelam o esforço necessário para que seja possível alcançar as metas estabelecidas.

Além das metas de aprendizagem, a meta 7.4 do PNE (2014/2024) inclui a avaliação institucional como um forte instrumento para a melhoria da qualidade da educação, buscando construir indicadores que possam evidenciar os pontos fortes e fracos dos processos educacionais, as condições de trabalho, infraestrutura e recursos disponíveis, é algo que se mostra extremamente relevante. Não obstante, é salutar promover uma autoavaliação contínua e planejada para fortalecer as dimensões que merecem uma maior atenção da gestão escolar, nas questões mais sensíveis no processo de ensino, avaliação e aprendizagem, traçando um plano de ação estratégico, a fim de aprimorar todo o processo de ensino, visando sempre uma melhor e maior aprendizagem.

A avaliação em vários níveis é destaque no PNE (2014/2024) e o Governo Federal, através da meta 7.32, tem a missão de fortalecer e articular com os sistemas de avaliação da educação básica dos estados e dos municípios (se aderirem), os sistemas estaduais e municipais de avaliação, visando direcionar políticas públicas de educação e práticas pedagógicas que fomentem as escolas e a sociedade com informações importantes para o desenvolvimento da educação naquele estado e/ou município. Deve também ser meta do Governo Federal, estabelecida no PNE (2014/2024), o estímulo ao Ideb, buscando uma melhor pontuação das escolas no índice, meio pelo qual o MEC avalia o nível de qualidade da educação no país. O Plano almeja, com isso, valorizar o esforço e as conquistas da gestão, corpo docente e de toda comunidade escolar.

Contudo, apenas uma boa colocação no índice não configura ou determina o nível de qualidade de uma escola, nem que ela oferece um ensino de “boa” ou “má” qualidade; outros fatores precisam ser analisados, tais como estrutura física, corpo docente, ambiente de trabalho, gestão pedagógica, perfil socioeconômico dos

alunos, questões levantadas nos questionários disponibilizados aos diretores, secretários de educação, professores e alunos, mas que não compõem o cálculo final do Ideb. Para o resultado final do índice, só é considerado o fluxo escolar e as notas obtidas pelos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, calculadas em cada edição do Saeb, realizado a cada dois anos, chegando, assim, ao Ideb daquele ano.

Como a responsabilidade de conduzir o processo está a cargo do Ministério da Educação (MEC), através do Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), o qual tem a incumbência de efetivar os mecanismos definidos nas referidas leis; firmar o caráter pedagógico das avaliações e exames, as metodologias, também, se necessário, publicar normas que complementem o que está descrito no que regulamenta as avaliações e exames na Educação Básica.

3.3 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ÂMBITO MUNICIPAL

Quando passamos a vislumbrar as políticas públicas de avaliação da aprendizagem no âmbito municipal, percebemos um vácuo, já que não encontramos legislação específica nesse sentido com uma arquitetura que perpassasse os governos e seja capaz de direcionar os rumos da educação municipal. O que nos resta a fazer é um levantamento de leis, decretos, portarias e outros mecanismos publicados pela gestão municipal ou através da Secretaria de Educação do Município (SEDUC), para que seja possível caracterizar como uma iniciativa semelhante a uma política de Estado, pois nas buscas realizadas nos sites institucionais da prefeitura municipal e da Secretaria de Educação não encontramos tais dispositivos. Os sites trazem pouca informação sobre a política de avaliação da aprendizagem municipal.

Por outro lado, nos questionários enviados para a equipe gestora e professores dos 5º anos, foi mencionado que a SEDUC adotou um instrumento de avaliação da aprendizagem análogo ao Saeb. Após pesquisa no site de buscas Google, encontramos a Lei nº 2.085/2010, que institui o Sistema de Avaliação Educacional de Juazeiro (SAEJ), desenvolvido pela SEDUC em 2009 e aplicado em 2010. O sistema era destinado aos estudantes do Ensino Fundamental, mas é facultada aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Infantil a participação nele. Entre os objetivos do SAEJ, estava a "melhoria da qualidade da educação da Rede Municipal de Educação", bem como "assegurar o processo de

avaliação dos estudantes da Rede Municipal de Ensino”. Contudo, não deixa claro como seria realizado esse processo, apenas menciona os “conhecimentos e habilidade de leitura, interpretação, escrita e raciocínio lógico-matemático” como habilidades a serem aferidas pelo sistema. No entanto, define como instrumento de avaliação, a “prova escrita”, tendo como parâmetro os “descritores” da “proposta curricular da Rede Municipal de Ensino e da matriz de referencia nacional”, e aplicação de um “questionário socioeconômico” para os alunos do sistema (JUAZEIRO, 2010, s/p).

Mesmo sendo elogiado pela equipe gestora e professores entrevistados, o SAEJ deixou de ser aplicado no município em 2017, não sabemos ao certo o que motivou a descontinuação do sistema, mas, mesmo sendo bem avaliado, existiam questões a serem ajustadas. Conforme Santos (2012, p.44), faltava “articulação entre os diversos diagnósticos realizados pela SEDUC”, entre eles, estava o SAEJ e o Sistema de Informações da Educação Municipal (SIEM).

No leque de mecanismos que acompanham o nível de aprendizagem dos alunos no município de Juazeiro – BA temos como um dos principais instrumentos, o SIEM, sistema em que a SEDUC copia os dados de “leitura, escrita e produção de texto de cada turma e outros indicadores relevantes” (SANTOS, 2012, p. 43), aparentemente, avalia as mesmas habilidades e competências do antigo SAEJ, porém analisado a partir dos indicadores fornecidos pela escola, através dos diagnósticos e com viés qualitativo. Até o final da antiga gestão da SEDUC em 2020, os dados eram enviados eletronicamente através do Portal da Educação, onde são tratados e analisados pela diretoria de Superintendência de Gestão Escolar, que tem, como atuação, “preparar e dar suporte necessário para a aprendizagem” (SEDUC, 2020, p.33). Até a última gestão, em 2020, na SEDUC, eram encaminhadas as escolas para análise e tomada de decisão.

Contudo, com a implantação do Portal da Educação Municipal, as informações que alimentam o SIEM foram informatizadas através de um software, desenvolvido por prepostos da SEDUC, os direitos autorais, porém, são de propriedade dos criadores, impossibilitando, no momento, um estudo do referido sistema. Todas as informações são copiladas pelo programa e os dados gerados são disponibilizados à equipe gestora de cada escola do município.

4 A INCIDÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA PMJLR

Como já mencionamos o ambiente escolhido para o desenvolvimento da pesquisa em questão é a Escola Professora Maria José Lima da Rocha (PMJLR) que, logo após a mudança de gestão escolar, foi perceptível uma curva ascendente e expressiva no Ideb da escola, elevando a nota final no índice em mais de dois pontos, fato observado entre os anos de 2013 e 2019. A nota da escola no Ideb passou dos 3,8 em 2013, um ano antes da nova gestão assumir, para 6,1 em 2019. A hipótese inicial é que o ritmo de trabalho implantado pela nova gestão escolar, aliado às políticas públicas de avaliação da aprendizagem tenham influenciado os resultados obtidos.

Nesse capítulo, o nosso objetivo é analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e sua relação com as políticas públicas que incidem sobre ela, a partir da descrição da gestão escolar e dos professores sobre a sua percepção a respeito do PPP. Sobre a avaliação da aprendizagem, queremos entender como eles enxergam o Saeb, como também de que forma é desenvolvido o processo de avaliação da aprendizagem e, se há um processo sistematizado de avaliação análogo ao Saeb, buscando perceber o impacto e a incidência das políticas públicas nesse processo.

Como buscamos relacionar a incidência das políticas públicas de avaliação da aprendizagem na proposta pedagógica da escola, querendo entender a influência delas no processo de avaliação da aprendizagem e uma tentativa de análise do PPP da instituição, que, segundo os próprios autores, ainda está em desenvolvimento. Assim sendo; o PPP (2020, s/n) tem a pretensão de “abordar temas, conteúdos, com um ensino voltado para a construção do conhecimento, atendendo as habilidades: individual e do grupo, as características: local, regional e global onde a escola está inserida”, que perpassa todo o ensino, desde uma avaliação diagnóstica²⁶ para situar o professor sobre o “conhecimento prévio” (idem) do aluno, a fim de realizar atividades que favoreçam a capacidade de reflexão dos discentes.

²⁶ Esse tipo de avaliação é utilizado para identificar algum tipo de dificuldade de aprendizagem, nível de conhecimento sobre determinado assunto, para direcionar ou redirecionar o ensino e avaliação, como é o caso da escola PMJLR como mencionado em uma das reuniões registrada em ata, esse instrumento é utilizado como base para confeccionar as atividades dos alunos, que devem ser baseadas conforme o verificado no diagnóstico e organizadas de acordo com o nível de aprendizagem do aluno.

Pretendemos, também, trazer para a discussão os registros em ata das reuniões realizadas na escola, cujo tema tenha relevância para o objeto da nossa pesquisa, analisando de forma imparcial e científica, a fim de relacionar os dados obtidos com o objetivo almejado. As atas trazem em diversas reuniões o tema da avaliação como pauta, seja de forma direta ou indireta, demonstrando ser o assunto que permeia o ambiente escolar.

Outra fonte importante em busca de respostas para alcançar nosso objetivo foi os questionários, que, devido à pandemia da Covid-19, teve que ser enviado eletronicamente através do Google forms, contudo se mostrou um importante instrumento de coleta de dados para a pesquisa. Nele, foram expressas as percepções da gestão escolar e dos professores dos 5º anos sobre como se sentem profissionalmente, como é o ambiente de trabalho, como percebem o processo e avaliação da aprendizagem, sendo possível, ainda, verificar qual é a percepção deles em relação ao Saeb e um pouco de como eles enxergam a proposta pedagógica da escola.

No projeto político pedagógico, observamos que ele está ancorado na perspectiva da “pedagogia de projetos de John Dewey”, vislumbrando a formação de sujeitos reflexivos, que tenham a capacidade de agir, pensar e agir, ou seja, um processo de “de ação-reflexão e ação” gerando um “compromisso dos educadores e educadoras com os resultados de aprendizagem satisfatórios gerenciados pelo SIEM”. (PPP, 2020, s/p)

O projeto apresenta as mais variadas tendências pedagógicas, que são: a tendência liberal²⁷, a tendência liberal renovada²⁸, liberal renovada não diretiva²⁹ e progressistas³⁰. Dando a entender que extrai das referidas tendências, aspectos que possam auxiliar no desenvolvimento do plano pedagógico da escola, pois se mostra um tanto complicado seguir todas as tendências de maneira integral, mesmo assim,

²⁷Segundo Libanêo (1992, p. 5), essa tendência sustenta a ideia de que a escola tem como função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais

²⁸ Para Libanêo (1992, p. 11), a tendência liberal renovada “acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio.”

²⁹ Na definição da tendência liberal renovada não diretiva, Libanêo (1992, p. 13), afirma que ela é orientada para os objetivos de autorrealização (desenvolvimento pessoal) e para as relações interpessoais, na formulação do psicólogo norte-americano Carl Rogers.

³⁰ Na definição do termo progressista usado por Libanêo (1992, p. 21), pego emprestado de “Snyders”, utilizado aqui, para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

não foi possível detalhar que aspectos são esses e como são trabalhados no processo de ensino, avaliação e aprendizagem.

Quanto ao ensino, a escola PMJLR ratifica, através do projeto político pedagógico, o compromisso com os princípios e fins da educação brasileira, elencados na LDB (1996); que consideramos uma das principais políticas públicas implantadas, modelando, a partir de então, a escolarização no país. Na definição da proposta pedagógica da escola, pela equipe gestora e professores dos 5º anos, percebemos que existe a preocupação em trazer a realidade do aluno para dentro da sala de aula, quando afirmam que “com base na sua realidade procurar estar sempre em busca de alcançar mais e melhores resultados” (Professor A, 2020). Essa afirmação resume a percepção de todos quanto à proposta, entretanto Bourdieu refuta a ideia quando diz que “estamos tão separados de nossa própria experiência prática como da experiência prática dos outros” (BOURDIEU, 2001, p. 64), dando a real dimensão do problema.

Nos documentos analisados, está registrado que, no âmbito escolar, os métodos de avaliação da aprendizagem devem considerar os aspectos qualitativo e quantitativo. Conforme Saul (1995), no método qualitativo, é preciso “compreender a situação – objeto de estudo – mediante a consideração das interpretações e aspirações daqueles que nela atuam”. A autora destaca a importância da compreensão para que se possa “oferecer a informação (..) que cada um dos participantes necessita” a fim de que consigam “entender, interpretar e intervir de modo mais adequado” (SAUL, 1995, p. 47), inclusive, a nossa LDB (1996) prioriza o aspecto qualitativo sobre o quantitativo na avaliação.

No Projeto Político Pedagógico da escola PMJLR, quanto ao aspecto qualitativo, à proposta indica que: “considera-se o diagnóstico, a participação, responsabilidade, disciplina, relacionamento interpessoal e autoavaliação” (PPP, 2020, s/p) para saber o nível de aprendizado do aluno. Quanto ao aspecto quantitativo, não é mencionado como deve ser tal avaliação, e, ademais, analisando as atas, também não encontramos nenhuma menção ao método qualitativo, e nem a existência de algum processo sistematizado de avaliação, bem como não foi evidenciado nas respostas quando perguntados a respeito. Nas respostas, os professores relatam que seguem a proposta pedagógica da escola, as orientações da instituição, o que não nos indica como é o processo.

Enquanto, nas reuniões registradas em ata, em 2018, quando o tema avaliação da aprendizagem é colocado em pauta, a preocupação está na organização, na necessidade de contextualizar o que será avaliado e com os conteúdos trabalhados. Ainda nas reuniões, foi frisado que, a partir dos diagnósticos, as atividades dos alunos sejam estruturadas por níveis, conforme o verificado. O diagnóstico foi pauta de várias reuniões, aparentando ser um tema importante no processo. Em diversos momentos os professores juntamente com a gestão escolar discutem sobre o mesmo tema, sem, no entanto, adentrarem em questões pedagógicas, o que ficou entendido é que o instrumento deve ser analisado pelo professor e utilizado por ele no seu planejamento, pois, em outras reuniões, como a do dia 16/04/2018, houve o questionamento sobre como os professores estariam analisando os diagnósticos.

Nos questionários enviados para a equipe gestora e professores dos 5º anos, nós perguntamos qual a visão deles em relação à avaliação da aprendizagem, a equipe gestora considera uma parte importante no processo. Nas respostas, uma das entrevistadas enfatiza que a avaliação da aprendizagem “reflete sobre o nível de trabalho tanto do professor quanto do aluno” (GESTORA X, 2020), já para a Gestora Y (2020), “é a parte mais delicada do processo de aprendizagem dos alunos”, percebemos, assim, a preocupação através dessas respostas e o peso que avaliação tem no cotidiano escolar. Já os professores refletem em suas respostas como é desenvolvido o processo de avaliação. Fica claro que o entendimento de todos é por uma avaliação “contínua” (PROFESSOR B, 2020), no “dia a dia” (Idem), ou seja, que é preciso acompanhar o desenvolvimento do “aluno ao longo do processo de aprendizagem” (PROFESSOR C, 2020).

Ainda sobre avaliação, nas ata de 2018, em um dado momento na reunião do dia 13/07/2018, é comentado que haveria um simulado, devendo acontecer no decorrer da unidade, porém não foi especificado em quais turmas seria ou como seria ser, quando seria, provavelmente tal informação fosse de conhecimento de todos e a menção, na verdade, tratava-se de um comunicado, porém em outra reunião, no dia 03/08/2018 é registrado que o simulado seria aplicado em todas as turmas valendo nota, devido às metas estabelecidas no conselho, tendo como base o resultado das avaliações da segunda unidade.

Durante a coleta de dados, não foi encontrada, no PPP (2020) da escola, nem no livro de atas, no qual foram registradas as reuniões realizadas entre 2017 e 2018,

sendo o único disponível no momento, nenhuma menção ao Saeb, mas entendemos que a cultura do “simulado”, comentado nas reuniões, tem haver com a implantação do Saeb. Quando perguntamos para as gestoras e professores sobre a percepção deles quanto ao Saeb, há o consenso de que o sistema é importante, mas um professor questiona como as crianças reagem à avaliação, outro destaca que é cansativo para ambos, professor e aluno; que os conteúdos cobrados precisam ser os mesmos trabalhados em sala de aula, dando a entender que, mesmo considerando o Saeb importante para eles, esses pontos precisam ser revistos.

Consideramos de extrema relevância observar todos esses aspectos do cotidiano escolar, destarte, somente alguns desses elementos foram presenciados e de forma indireta, sendo a maior parte das experiências relatadas pelos agentes educacionais da escola e em conversas informais, que foram: o diagnóstico, (segundo eles, realizado em cada unidade para saber o nível de conhecimento sobre os conteúdos que serão ministrados), a participação dos alunos nas atividades em sala de aula (com perguntas e respostas, resolução de questões no quadro, etc.), responsabilidade quanto às atividades para casa, se foram respondidos; sendo inclusive acompanhadas diariamente através de um cartaz, afixado em sala de aula; trabalho individual e em equipe (em que é pontuado a apresentação, organização, conteúdo, prazo de entrega, escrita, entre outros critérios a depender do componente curricular), entre outros (Informação verbal³¹).

Como a escola define que a avaliação da aprendizagem deve ser desenvolvida tanto de forma qualitativa quanto quantitativa, no aspecto quantitativo, voltando ao PPP (2020), são destacados como instrumentos as “provas, atividades em grupo, produção de texto, pesquisas, trabalhos artísticos, projetos didático”, a proposta dá um destaque para a “importância da autoavaliação” (PPP, 2020, s/p), ao que parece ser um ponto bem trabalhado em sala de aula, mas que não foi possível averiguar de maneira satisfatória, com o fechamento das escolas e a adoção das aulas remotas devido à pandemia causada pela Covid-19. O que percebemos é que esses instrumentos de avaliação são adotados na maioria das escolas, no PPP não vem detalhando os objetivos, critérios, validade e parâmetros desses instrumentos, a fim de que pudéssemos descrever o seu processo de avaliação.

³¹ Informações colhidas com a coordenadora pedagógica nas visitas à escola entre os dias 20 de janeiro e 16 de março de 2020.

Nas reuniões, é evidente a preocupação com o desempenho dos alunos, inclusive com aqueles que têm dificuldade na aprendizagem, o que é mencionado em Ata, em 2018, registrando-se que havia uma dificuldade em lidar com os alunos que apresentam baixo rendimento e com déficit de aprendizagem, onde é suscitado aos professores que busquem estratégias para lidar com a situação. No decorrer das reuniões, não houve menção das possíveis estratégias adotadas para sanar os problemas, nem por parte dos professores, e nem da gestão, o que nos deixa na dúvida quanto à resolução desse problema, e, se, os questionamentos foram ou não solucionados.

O recorte mais relevante do PPP (2020) da escola PMJLR quanto à avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar está descrito no componente curricular Matemática, em que se destaca a avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a necessidade de ser algo comum e frequente. Como diretriz, o PPP deixa a entender que é preciso avaliar os objetivos traçados, os conteúdos ministrados, os métodos desenvolvidos, os materiais didáticos usados, o envolvimento e crescimento dos alunos, com a intenção de verificar o que não está funcionando no processo de ensino, para reorientá-lo. Segundo o que está descrito, tal ação deve ser uma prática constante dos docentes. Contudo, não ficou evidente qual a concepção sobre a avaliação da aprendizagem adotada pela escola, há aspectos qualitativos e quantitativos que não foram devidamente explicitados, sem o aprofundamento do perfil avaliativo. Verificamos o registro de critérios, instrumentos, validade, métodos etc.

Muita coisa que pretendíamos investigar, não foi possível devido à pandemia da Covid-19, pois os processos ganharam outra dinâmica, alterando a proposta original em todas as escolas. No entanto, na apresentação das disciplinas no PPP (2020), há menção à avaliação da aprendizagem, mas ainda assim, nossos questionamentos continuam. Até que ponto esse desenho é colocado em prática?, Como os professores lidam com as dificuldades de aprendizagem? Como é a relação tempo e aprendizagem? Será que é facultado ao aluno o tempo necessário para o seu desenvolvimento pleno? Como destaca Dey (1997. p. 47) “os sistemas educacionais, em geral, não consideram que diferentes indivíduos realizam o trabalho de aprendizagem com velocidades variadas[...]”, sabendo que cada aluno tem seu ritmo e tempo de aprendizagem, e “a mesma aprendizagem exige diversificação de procedimentos para os diversos indivíduos e que, finalmente, os

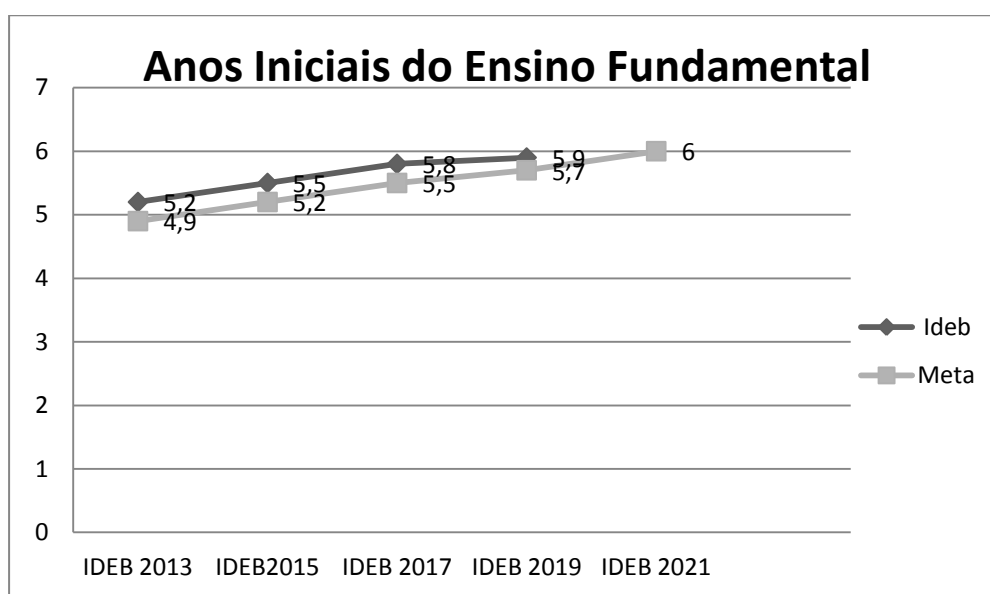
níveis alcançados são também variados” (idem), o que acaba por deixar essas e outras questões ainda sem resposta.

5 AVALIAÇÃO INTERNA E AVALIAÇÃO EXTERNA: O IMPACTO DO IDEB NA ESCOLA PMJLR

Antes de adentrarmos na incidência e impacto que o Ideb exerce sobre a escola PMJLR, queremos tecer um parâmetro a partir dos dados disponíveis no site do Inep e dos índices alcançados em nível nacional, estadual (Bahia) e municipal (Juazeiro), o que nos possibilitará uma melhor análise dos resultados obtidos pela escola. Percebemos, através dos dados do Ideb, que o Brasil, mesmo alcançando as metas estabelecidas para cada biênio, correspondente aos anos de apuração do índice, ainda não atingiu a média dos países desenvolvidos que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é de 6,0 pontos (BRASIL, 2014), quando o índice foi criado.

A projeção das metas estabelecidas no PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014) indica que temos até 2021 para alcançar à média 6,0; porém, analisando a curva dos resultados do Ideb (gráfico 1, a seguir), ao menos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observamos que a meta para essa etapa de ensino poderia ser alcançada ainda em 2019, caso houvesse um realimento das metas nesse cenário a partir de 2013. Inclusive os resultados do Ideb vêm se consolidando acima delas, sucessivamente. Vejamos como os resultados condizem com as metas do biênio seguinte, às vezes 0,1 décimo a mais ou a menos:

Gráfico 1 – Resultado e Meta do Ideb – Brasil

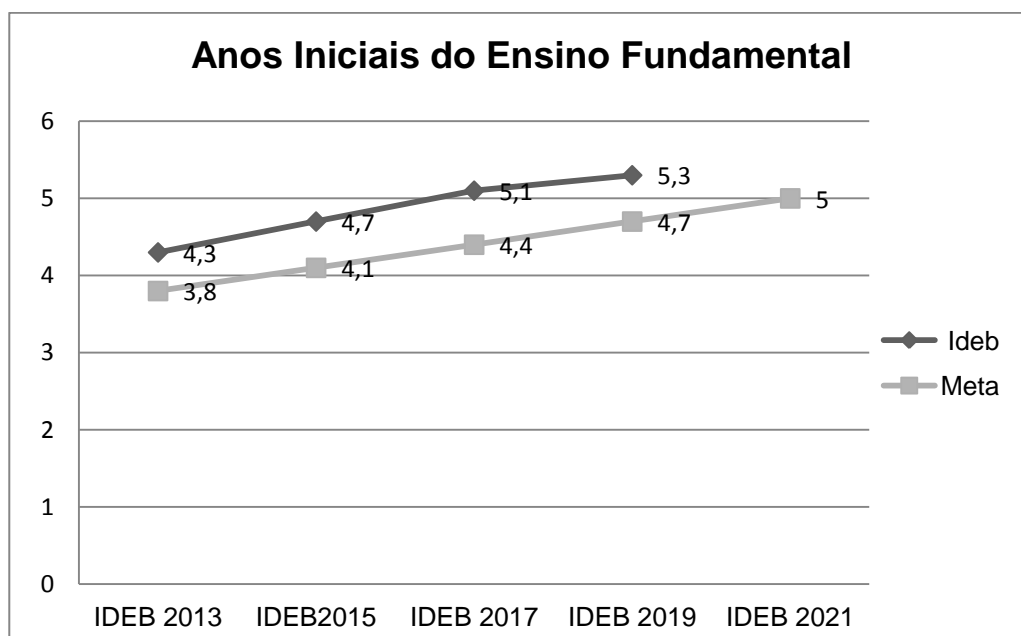


Fonte: Inep (2020), produção do próprio autor.

Poderíamos, a partir dos resultados, sugerir a necessidade de uma reconfiguração das metas, o mais breve possível, pensando o Ideb (passando a ser um indicador dinâmico) como parâmetro de qualidade e principal política de avaliação da aprendizagem da educação básica no Brasil. Neste sentido, seria necessário exigir dos agentes públicos responsáveis por elaborar tais metas uma ação efetiva direcionada para tal, cabendo até, nesse caso, um ajuste na projeção dos resultados esperados.

Mas, analisado os dados, visualizamos uma evolução na qualidade do ensino brasileiro segundo as premissas do Ideb. Entre os anos de 2013 e 2019, as notas alcançadas no indicador estão em uma crescente, linear, com uma pequena variação nos resultados de 2019, enquanto nos anos anteriores o crescimento era de 0,3, décimos em 2019, o crescimento foi de apenas 0,1 décimos. Ao observarmos o gráfico 2, na sequência, com os resultados e metas do Ideb no estado da Bahia, identificamos que as metas de 2019 e 2021 dos anos iniciais do Ensino Fundamentais já foram alcançadas, suscitando uma nova projeção das metas por parte do MEC ou mesmo da Secretaria Estadual da Educação:

Gráfico 2 – Resultado e Meta do Ideb – Bahia



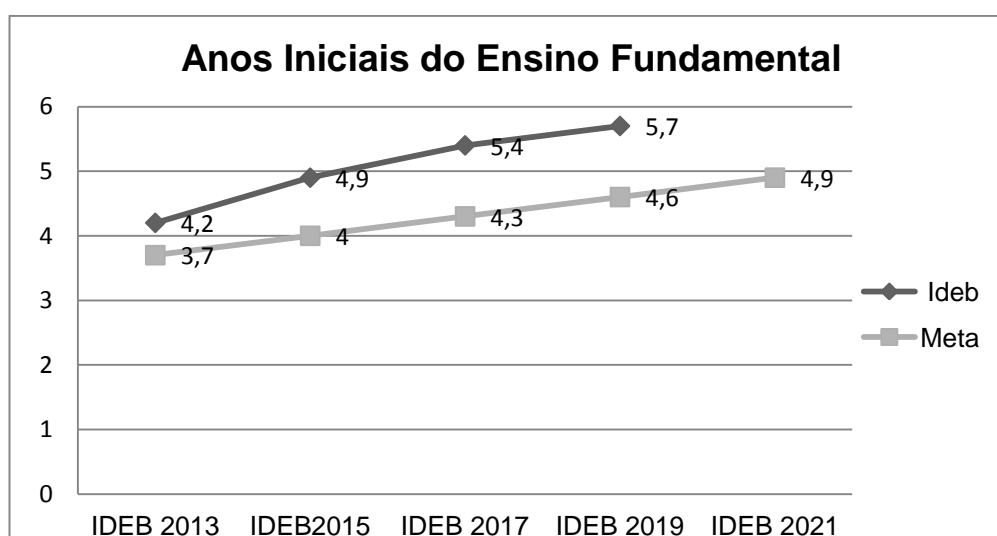
Fonte: Inep (2020), produção do próprio autor.

Ao analisarmos os resultados do Ideb entre os anos de 2013 e 2019 da rede estadual de ensino (Ensino Fundamental), a evolução na qualidade da educação

oferecida é expressa através dos resultados. A média vem crescendo de forma consistente, passando de 4,3 pontos em 2013 para 5,3 pontos em 2019, com uma leve variação negativa de 2017 para 2019, mas com as metas para esse ciclo do PNE 2014/2024 alcançadas. Em âmbito municipal, no caso em Juazeiro – BA, os resultados são ainda mais expressivos, os percentuais alcançados já ultrapassam as metas definidas pelo Inep e estabelecidas no PNE 2014/2024. No gráfico 3 na sequência, dos resultados e metas do Ideb em Juazeiro – BA, o desempenho no índice em questão foi: em 2013 (4,2), meta (3,7); em 2015 (4,9), meta (4,0); em 2017 (5,4), meta (4,3), percebemos que a evolução do indicador de qualidade passou de 4,2 pontos em 2013 para 5,7 em 2019, mesmo que a evolução não tenha sido sustentada nos mesmos patamares aferidos entre 2013/2015 e 2015/2017, de todo modo, em 2019, a evolução foi de apenas 0,3 décimos, configurando uma leve queda na média geral dos resultados.

Essa análise, inicialmente, sugere que as metas estabelecidas deveriam ter sua projeção revista a cada ano, pois o resultado obtido já supera as metas definidas pelo Inep para o período, demonstrando que a rede municipal de ensino alcançaria resultados além dos projetados, o que, em alguns casos, prejudicaria a manutenção ou evolução do patamar de qualidade pretendido. Com uma nova projeção das metas, o planejamento das atividades de ensino, a avaliação e os objetivos de aprendizagem precisariam ser redefinidos, por meio de uma reflexão sobre os pontos fortes e fracos do sistema de ensino municipal.

Gráfico 3 – Resultado e Meta do Ideb – Juazeiro/BA



Fonte: Inep (2020), produção do próprio autor.

No caso da rede municipal de ensino em Juazeiro - BA, pensando no tratamento dado aos resultados e nas projeções para o próximo Ideb, observamos, em 2019, ano de Saeb, afixado nas escolas, o “cartaz engajados no Ideb 6,0” (Ilustração 4), para preenchimento dos dados referentes à frequência total dos alunos por dia em cada unidade em cada escola. Nele, estava estampada a meta (6,0) desejada pela SEDUC para o Ideb daquele ano, uma meta passível de ser atingida, tendo em vista a evolução das médias dos períodos anteriores, ao menos entre os anos de 2013 e 2019. O que reforça a relevância do Saeb no processo de avaliação da aprendizagem da secretaria em questão. O material do qual estamos tratando está logo a seguir, vejamos:

Ilustração 4 - Cartaz fixado nas escolas em 2019.

O cartaz é dividido em duas partes principais. A parte superior, com fundo amarelo e azul, apresenta o slogan 'MINHA ESCOLA LUCRA' no topo, seguido por 'ENGAJADOS NO IDEB 6,0' em letras grandes e coloridas. Abaixo, há o nome 'JUAZEIRO - BAHIA' e ilustrações de duas crianças (uma menina e um menino) segurando lápis coloridos. A parte inferior do cartaz é um formulário branco com o título 'CONTROLE DE FREQUÊNCIA DIÁRIA ESTIVERAM PRESENTES HOJE'. Este formulário contém quatro linhas para marcar a presença dos alunos em cada unidade (1ª, 2ª, 3ª e 4ª UNIDADE) e quatro colunas para marcar a presença em diferentes turnos: 'ALUNOS NO MATUTINO', 'ALUNOS NO VESPERTINO', 'ALUNOS NO NOTURNO' e 'ALUNOS NO INTEGRAL'. No rodapé, há o logotipo da 'Secretaria de Educação e Juventude Juazeiro'.

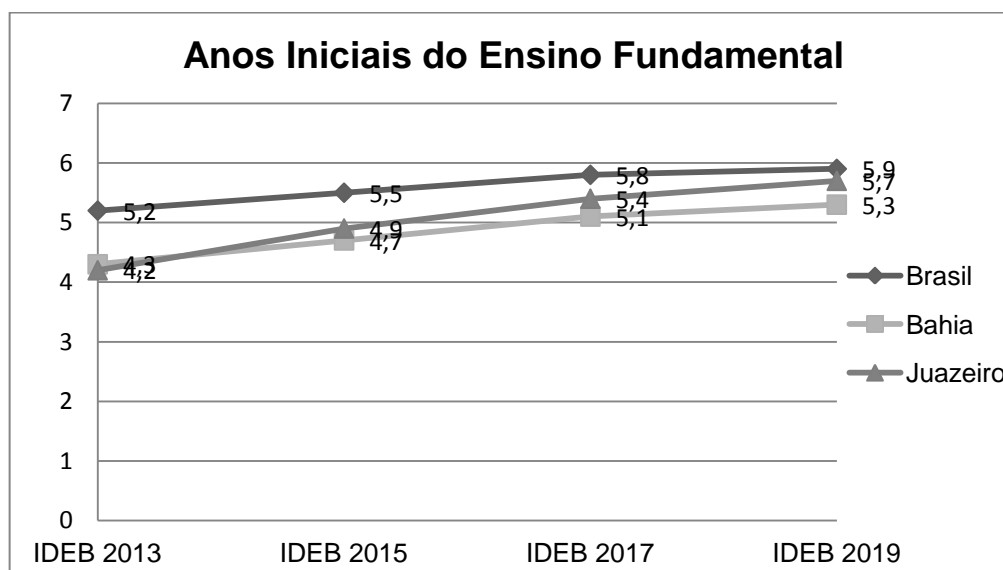
Fonte: Produção do próprio autor.

Porém, os resultados do Ideb 2019 não confirmaram a tendência. O índice alcançado pela rede municipal de ensino foi de 5,7 pontos, contudo, o resultado está acima da meta estabelecida pelo Inep para aquele ano que era de 4,6 pontos. A média da evolução do Ideb nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município, entre os anos de 2013 e 2017, estava em 0,6 décimos, pontuação suficiente para alcançar à média 6,0 desejada pela SEDUC. Cabe ressaltar, entretanto, que a

evolução não passou dos 0,3 décimos, o que não foi suficiente para alcançar o objetivo, frustrando, assim, as expectativas dos gestores municipais.

No gráfico 4, em continuidade, desenhamos a trajetória do Ideb aferido entre 2013 e 2019, em nível nacional (Brasil), estadual (Bahia) e municipal (Juazeiro), a fim de tecermos alguns comentários a respeito dos achados da pesquisa. Vemos que a média nacional para os anos iniciais do Ensino Fundamental está em todos os anos acima das médias em nível estadual e municipal. Mesmo tendo metas diferentes, se levarmos em consideração o Ideb como indicador de qualidade, atendo-nos apenas nas notas obtidas, o nível de aprendizagem na esfera federal está levemente acima dos demais, contudo no âmbito estadual, Juazeiro está mais bem colocado no índice:

Gráfico 4 – Trajetória do Ideb observado do Brasil, Bahia e de Juazeiro. (2013 a 2019)



Fonte: Inep (2020), produção do próprio autor.

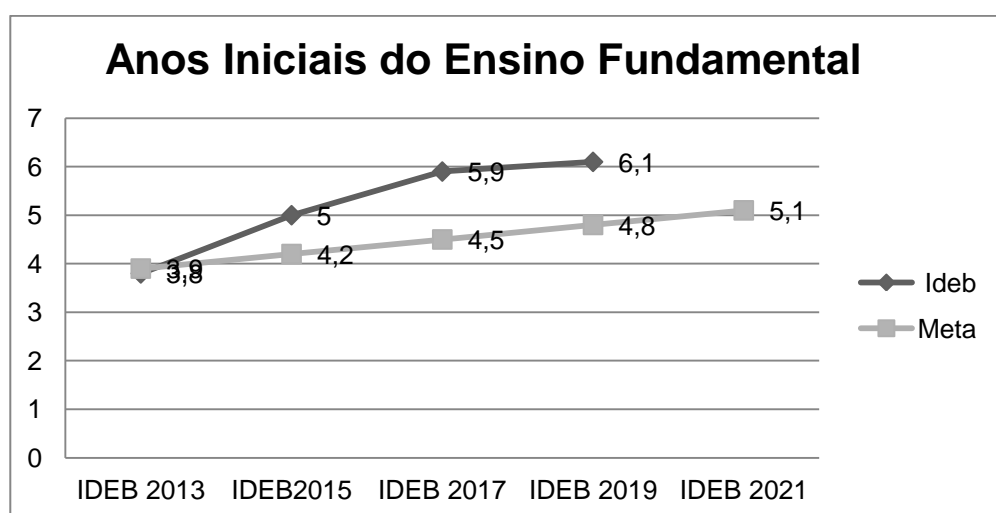
É possível observar na trajetória mostrada anteriormente, uma similaridade na evolução dos indicadores de qualidade da educação aferidos pelo Inep, indicando um crescimento gradual da aprendizagem e, conforme a análise preliminar dos gráficos anteriores percebemos uma evolução acima das metas estabelecidas, possivelmente, confirmando a convergência das notas no curto prazo. Porém, comparando a evolução das médias do município de Juazeiro – BA em relação ao estado da Bahia, notamos que a rede municipal superou a estadual no Ideb,

enquanto, em 2013, a rede estadual estava com média 4,3 pontos e a rede municipal estava com 4,2 pontos, nos anos seguintes, em 2017, Juazeiro - BA atingiu o índice de 4,9 pontos e, nesse mesmo período, a Bahia alcançou apenas 4,7 pontos, por fim, em 2019, enquanto a rede municipal elevou o seu Ideb para 5,7 pontos, a rede estadual ficou em 5,3 pontos, apenas, demonstrando uma maior eficiência do ensino na rede municipal.

5.1 O IDEB NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA PMJLR

Como mencionamos anteriormente, a escola PMJLR apresentou um incremento no Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre 2013 e 2019, de 2,3 pontos, sendo esse um dos fatores que instigou este trabalho. Porém, as notas obtidas em 2013 como veremos no gráfico 5, em continuidade, foram de 3,8 pontos, desempenho menor que a meta para aquele período, que era de 3,9. Nos anos seguintes, vemos uma curva ascendente, em 2015, com 5,0 pontos e meta, 4,2 pontos em 2019, auge de todas as edições do Ideb que a escola participou, o resultado foi 6,1 pontos e meta 5,1 pontos. Nas duas últimas edições do Ideb a escola PMJLR alcançou percentual acima das metas estabelecidas, vejamos:

Gráfico 5 – Resultado e Meta do Ideb da escola PMJLR (2013 a 2019)

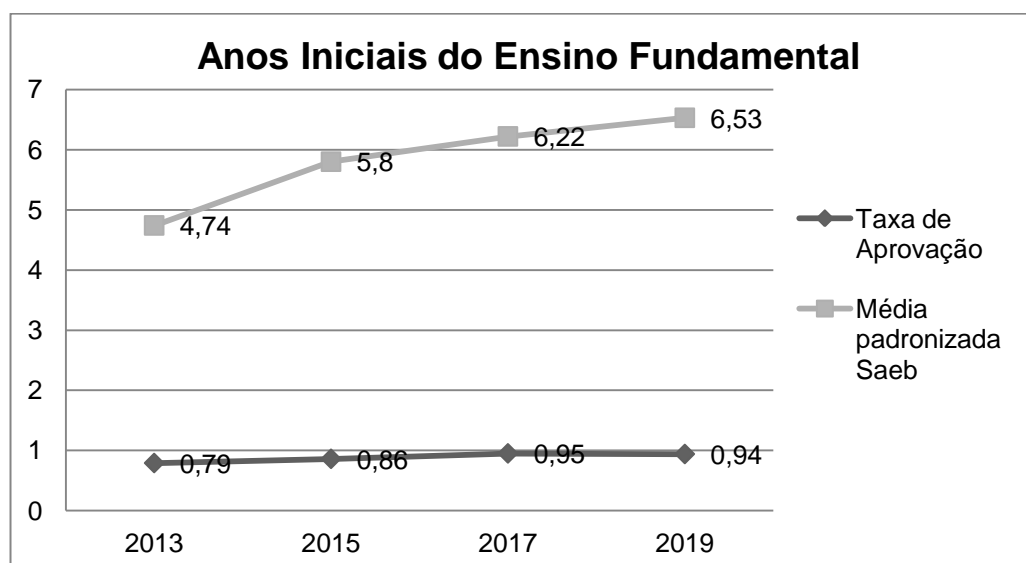


Fonte: Inep (2020, s/p), produção do próprio autor.

Os resultados positivos revelam o trabalho realizado em duas frentes importantes do processo de construção do Ideb, a taxa de aprovação nos anos

iniciais do Ensino Fundamental e a proficiência dos alunos do 5º ano em Língua Portuguesa e Matemática. Os dois indicadores compõem o resultado do Ideb e garantem, de um lado, a aprovação e permanência do aluno na escola e, do outro, o foco na aprendizagem ganha relevância a partir dos parâmetros definidos na BNCC (2018), exigidos no Saeb. Nessa perspectiva, vejamos os resultados obtidos pela escola PMJLR nas duas vertentes:

Gráfico 6 – Composição do Ideb da escola PMJLR (2013 a 2019).



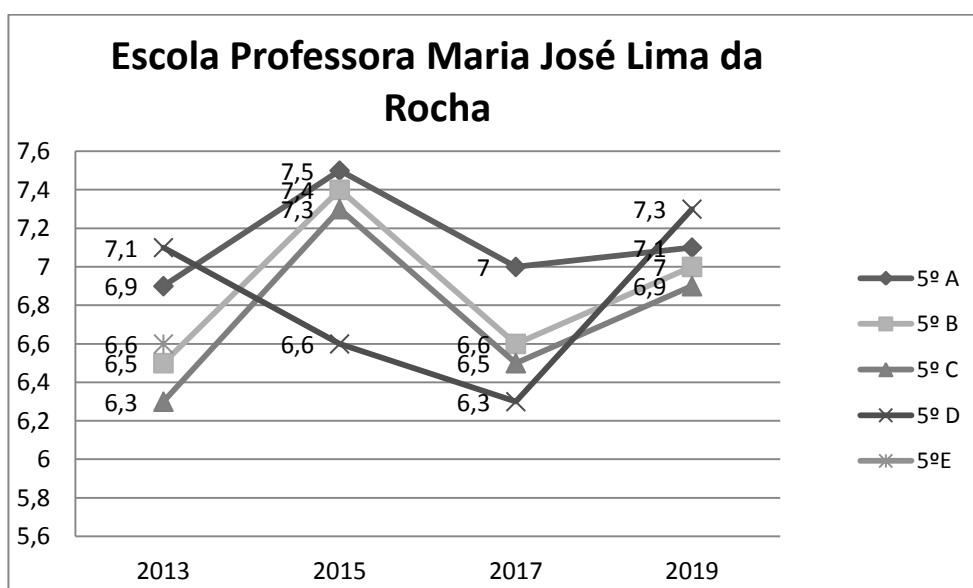
Fonte: Inep (2020, s/p), produção do próprio autor.

Percebemos no gráfico 6, a composição do Ideb da escola PMJLR entre os anos de 2013 e 2019, como já havíamos dito, os indicadores de rendimento escolar (que basicamente é a média das taxas de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano existentes na escola, dividido por 100) e as notas padronizadas dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática aferidas no Saeb (em uma escala de 0 a 10). Os dados mostram-nos que as curvas de elevação dos indicadores que compõem o Ideb ocorreram nas duas linhas, que correspondem respectivamente à taxa de aprovação dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (escala de 0 a 1) e as médias padronizadas do Saeb em Língua Portuguesa e Matemática (escala de 0 a 10), demonstrando um enfoque sistemático tanto na aprendizagem dos alunos, quanto na regularização do fluxo escolar. Enquanto, em 2013, de 100 alunos, 21 repetiam o ano, em 2019, de cada 100 alunos, apenas seis, em média, repetiram o ano.

Quando nos referimos ao nível de aprendizagem dos alunos, o cenário apresentado mostra-nos uma elevação de quase dois pontos na média geral, passando de 4,74 em 2013 para 6,53 em 2019. *A priori*, os números do Ideb demonstram um avanço dos indicadores de qualidade da educação na escola PMJLR. Adentrando nos resultados obtidos nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, sem a pretensão de investigar como são construídas as notas dos alunos, e tendo como fonte a ata final das turmas dos respectivos anos, buscaremos verificar, nas médias por turma, componente curricular, ano e média geral tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática, assim como a média, nesses dois componentes e a evolução do processo de avaliação da aprendizagem no âmbito escolar, focando no que converge ou diverge das avaliações externas.

No gráfico que segue, compilamos as médias do componente curricular Língua Portuguesa entre os anos de 2013 e 2019, somando as notas de todos os alunos em cada turma, de cada ano, dividindo pelo quantitativo total (apenas dos que obtiveram média final em cada ano compilado), chegando aos números finais por turma e ano, de modo que nos possibilitou mensurar a evolução dos alunos nesse período. Assim sendo, eles corroboram para uma análise do desenvolvimento das turmas, levando em consideração, apenas as notas obtidas. Vejamos, a seguir como foi a média por turma no componente curricular Língua Portuguesa:

**Gráfico 7 – Média por turma no componente curricular
Língua Portuguesa (2013 a 2019).**



Fonte: PMJLR (2020, s/p), produção do próprio autor.

Para melhor analisar os resultados alcançados pelos alunos e a visualização das médias, cabe, aqui, detalhar cada uma delas por turma e ano por meio de tabela, vejamos:

**Tabela 2 – Média por turma no componente curricular
Língua Portuguesa da escola PMJLR (2013 a 2019).**

Turmas	2013	2015	2017	2019
5º ano A	6,9	7,5	7,0	7,1
5º ano B	6,5	7,4	6,6	7,0
5º ano C	6,3	7,3	6,5	6,9
5º ano D	7,1	6,6	6,3	7,3
5º ano E	6,6	-	-	-

Fonte: PMJLR (2020, s/p), produção do próprio autor.

Contudo, observando o gráfico 7, identificamos melhor a evolução das médias durante o período demarcado, vemos que de 2013 para 2015, houve uma evolução significativa das médias, o que não se sustentou nos anos seguintes entre 2015 e 2017. Os patamares alcançados ficaram aproximadamente iguais aos de 2013, entretanto, em 2019, houve uma recuperação nas médias por turma tão significativa quanto as de 2015; tanto em 2015, quanto em 2019 a média geral das turmas esteve acima de 7,0 pontos.

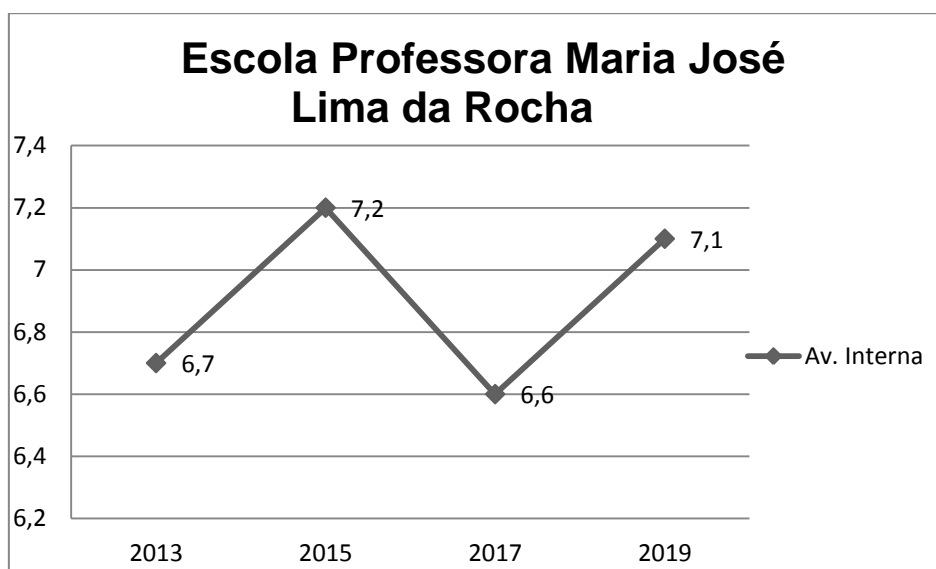
Nessa perspectiva, deduzimos que os resultados ocorrem devido à implantação do trabalho da nova direção, gerando um choque de gestão³², presenciado durante as visitas como instrutor do Proerd e através da observação e conversas informais com a equipe gestora, professores e funcionários da escola. O declínio nos anos seguintes pode ser explicado pela ausência de continuidade dos trabalhos, pela diminuição dos recursos, seja pela saída de profissionais e demais fatores que, por hora, ficam pouco evidente.

A mesma curva nas médias por turma é percebida, também, na média geral dos alunos no componente curricular Língua Portuguesa, de modo que a evolução entre os anos de 2013 e 2015 fica evidente, bem como a queda de rendimento entre

³² Termo utilizado para dar ênfase à mudança brusca no gerenciamento de uma instituição

2015 e 2017, entretanto, em 2019, há uma recuperação nas médias, fazendo com que o desempenho da escola, no geral, ficasse no mesmo patamar dos resultados alcançados em 2015, fato que é facilmente percebido no gráfico 8, que segue:

**Gráfico 8 – Média geral dos alunos no componente curricular
Língua Portuguesa (2013 a 2019)**

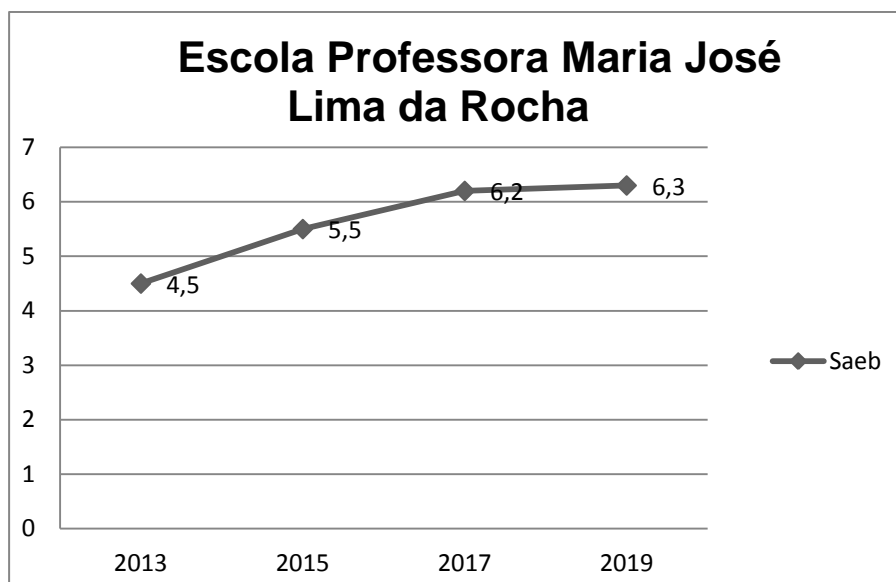


Fonte: PMJLR (2020, s/p), produção do próprio autor.

Quando avaliamos todo o período, percebemos que o declínio entre 2015 e 2017 foi maior que o acréscimo na média entre os anos de 2013 e 2015, um décimo, apenas, mas demonstra que os alunos aprenderam menos no componente curricular Língua Portuguesa, somados a outros fatores, podendo representar mais prejuízo à aprendizagem do que a pequena diferença entre as notas. Outra perspectiva na análise do gráfico 8 é que a média geral dos alunos no componente curricular Língua Portuguesa pode ser o resultado de uma adequação no processo de avaliação da aprendizagem. Uma possível sistematização aos moldes do Saeb pode ter colaborado para esse resultado, já que a média da escola, nesse componente, no ano de 2017, foi muito próxima da verificada no Saeb. Percebemos que a prática dos diagnósticos e dos simulados são uma frequente no cotidiano da escola PMJLR, porém, não ficou evidente que conteúdos foram "cobrados" dos alunos nessas atividades e como foram organizados, mas é uma tendência a elaboração das atividades seguindo os parâmetros do Saeb. No gráfico 9, na sequência,

observamos que nos últimos quatro anos a divergência entre as avaliações internas e externas em Língua Portuguesa foram menores, vejamos:

Gráfico 9 – Média padronizada dos alunos no componente curricular Língua Portuguesa entre 2013 e 2019.



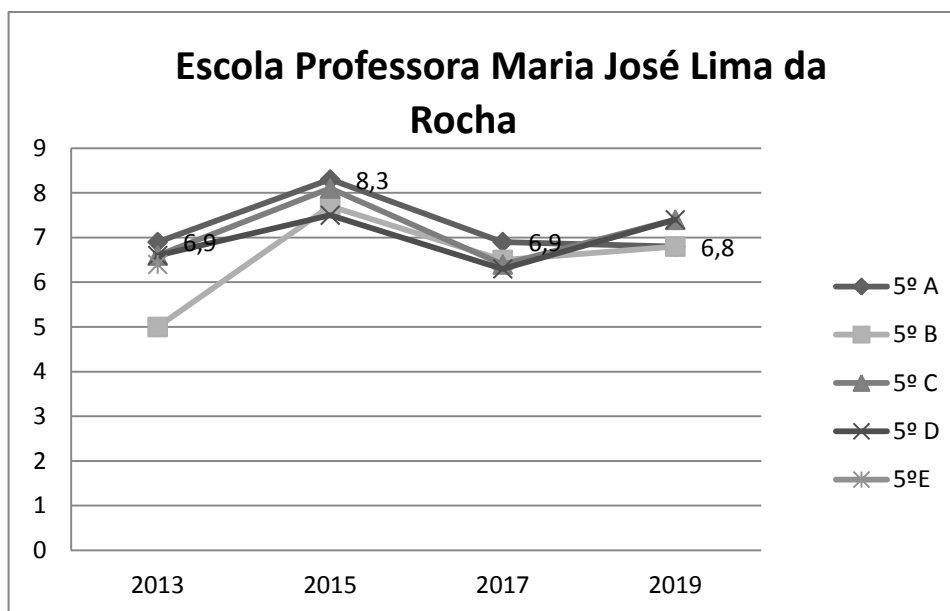
Fonte: Inep (2020, s/p), produção do próprio autor.

Verificamos uma diferença de apenas 0,4 décimos em 2017, fato que não ocorreu em 2013, quando a diferença entre as médias nas avaliações internas e externas foi de 2,2 pontos, quase cinco vezes mais que 2017. Esse cenário também pode ser percebido no componente curricular Matemática, que veremos adiante.

Seguindo nossa lógica, as médias no componente curricular Matemática no período entre 2013 e 2019, levando em consideração as notas de todos os alunos disponíveis na ata de encerramento de cada ano letivo investigado, em relação às notas de todos os alunos investigados no componente curricular Língua Portuguesa, observamos, que, em Matemática, o desempenho dos alunos foi um pouco melhor em todos os anos analisados, em alguns casos, com notas mais expressivas que no componente curricular Língua Portuguesa (ver gráfico 8) e, como reforça Dey (1997), há níveis diferentes de aprendizagens. Porém o que propomos é apenas uma constatação e não uma comparação, pois o que percebemos é que a escola não dispõe desses dados organizados dessa maneira. No gráfico 10, em continuidade, imprimimos a média geral de cada turma no componente curricular

Matemática, demonstrando o potencial dos alunos nesse quesito. Vejamos no gráfico como foi a evolução dos alunos:

Gráfico 10 – Média por turma no componente curricular Matemática (2013 a 2019).



Fonte: PMJLR (2020, s/p), produção do próprio autor.

Para detalhar melhor os resultados impressos no gráfico, vamos destacar as médias de cada turma em cada ano, por meio de tabela:

Tabela 3 – Média por turma no componente curricular Matemática da escola PMJLR (2013 a 2019).

Turmas	2013	2015	2017	2019
5º ano A	6,9	8,3	6,9	6,8
5º ano B	5,0	7,7	6,5	6,8
5º ano C	6,6	8,1	6,4	7,4
5º ano D	6,6	7,5	6,3	7,4
5º ano E	6,4	-	-	-

Fonte: PMJLR (2020, s/p), produção do próprio autor.

Notamos que há certa similaridade nas médias durante os anos, demonstrando uma possível homogeneidade no processo de avaliação da

aprendizagem, com uma exceção, apenas o 5º ano B, em 2013, obteve a média 5,0 como resultado final da turma naquele ano, que pode ser considerado por alguns como um caso isolado, mas que precisa ser questionado pelos professores e gestores para que seja possível avaliar o motivo dessa diferença entre as turmas.

Quando compilamos as notas de cada turma em uma média geral dos componentes curriculares na escola, como acontece no Saeb, não conseguimos perceber o desempenho de cada turma, quem está mais forte ou mais fraco e, dependendo de como é organizada as turmas, saber que professor ou aluno precisa de uma maior atenção, mas no gráfico 10, na página anterior, e em outros neste trabalho, podemos visualizar o desenvolvimento da escola nos 5º anos como um todo e em cada componente especificamente, pois em uma análise não podemos ater-nos a fatos, notas ou parâmetros de forma isolada, todas as informações são importantes.

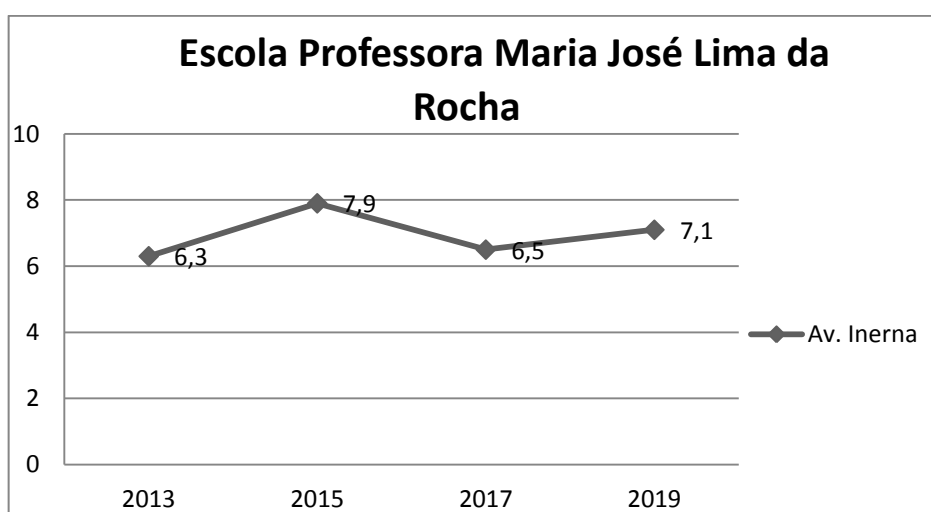
Quando se trata da instituição escolar em si, o resultado geral conta mais que um desempenho bom ou ruim isoladamente, como aconteceu em uma das turmas em 2013, contudo, especificamente, para aquela turma e alunos, um olhar diferenciado no processo de ensino pode até não fazer diferença no resultado final da escola ou turma, porém o tratamento adequado da situação fará uma diferença considerável na vida escolar daqueles indivíduos.

No gráfico 11, a seguir, a média geral dos alunos no componente curricular Matemática, entre 2013 e 2019, nas avaliações internas, o resultado ruim do 5º B em 2013 não é aparente, o que notamos é que a escola teve uma evolução bem relevante em 2015 e que, na sequência, em 2017, na média, houve queda de patamar, voltando praticamente para os mesmos níveis alcançados em 2013, um pouco acima, apenas. Entretanto, o declínio de um ano para o outro é bem acentuado, movimento percebido também nas médias do componente curricular Língua Portuguesa. Só esse fato pode suscitar muitos questionamentos aos gestores municipais de educação, bem como à gestão escolar, contudo é preciso uma análise no decorrer do processo, pois, a essa altura os elementos que contribuíram para esse resultado talvez já tenham se perdido no decorrer do tempo, exigindo uma investigação mais aprofundada para detectá-la.

Alguns elementos podem ser analisados e repensados, no entanto, a mesma análise efetuada no componente curricular Língua Portuguesa pode ser aplicada nesse contexto, quando levantamos a hipótese de que mesmo o resultado na média

geral de 2017 nas avaliações internas tenha sido menor que a de 2015, a diferença em relação ao verificado no Saeb em 2017 é menor que o constatado em 2013 (ver gráfico12) e se sustenta em 2019, dando a entender que o processo de ensino e avaliação tenha se aproximado dos moldes do Saeb, pois os dados e a relação entre as médias assemelham-se. Vejamos no gráfico 11, a média geral dos alunos no componente curricular Matemática:

Gráfico 11 – Média geral dos alunos no componente curricular Matemática (2013 a 2019).



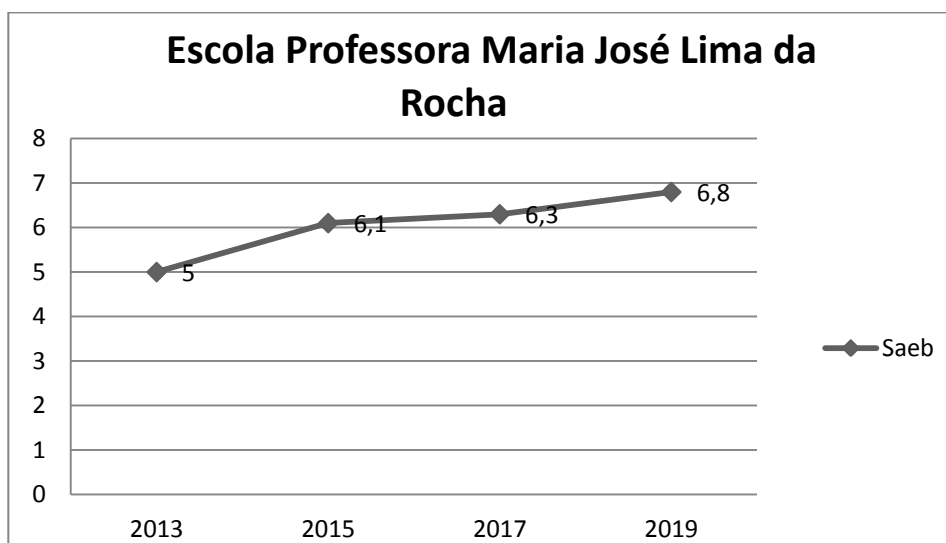
Fonte: PMJLR (2020, s/p), produção do próprio autor.

A média geral nas avaliações internas em Matemática entre os anos de 2013 e 2019 teve basicamente os resultados espelhados. Em 2013, a média geral ficou em 6,3 pontos, enquanto, em 2015, o resultado foi de 7,9 pontos. Já em 2017, os alunos alcançaram 6,5 pontos, no ano seguinte, 2019, tiveram, como resultado, a nota 7,1. Vejamos que, no intervalo da aplicação do Saeb, a escola teve um resultado que não foi bom e, um resultado considerado adequado, muitos podem acreditar que o processo deva seguir uma constante, ano após ano, os alunos devam alcançar notas acima das observadas nos anos anteriores, mas na realidade, dificilmente conseguiremos verificar esse cenário em alguma escola.

Percebemos que o resultado geral no componente curricular Matemática, assim como em Língua Portuguesa, não ocorreu de forma linear, entre os anos, houve altos e baixos na média geral das avaliações internas. A dinâmica do processo de avaliação da aprendizagem no contexto escolar obedece a um ritmo

diferente do que é aferido pelo Saeb, até mesmo a preparação para as provas é cercada de diagnósticos, simulados, formação para professores, entre outras atividades. No gráfico 12, na sequência, observamos que até a evolução das notas acontece numa dinâmica diferente, vejamos:

Gráfico 12 – Média padronizada dos alunos no componente curricular Matemática entre 2013 e 2019.



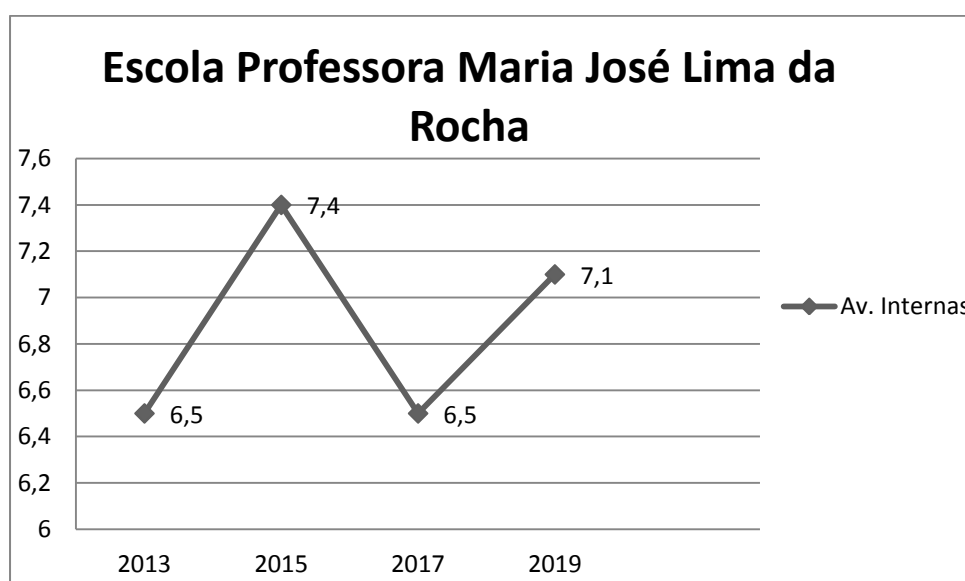
Fonte: Inep (2020, s/p), produção do próprio autor.

Ao analisar a média geral desse componente no Saeb, não identificamos uma queda brusca de rendimento, ao contrário disso, notamos uma evolução de 1,8 pontos na nota padronizada de Matemática de 2013 para 2019, um resultado que reforça o trabalho realizado ao longo dos anos e corrobora para a tese de que o processo de ensino e avaliação da aprendizagem sofreu uma adaptação para aproximar-se dos parâmetros adotados pelo Saeb. A consistência dos números aponta para a solidez das políticas públicas de avaliação da aprendizagem, porém, isso não significa que não haja problemas a serem enfrentados, os quais já apontamos anteriormente e outros que pontuaremos adiante.

Quando passamos a analisar o panorama geral dos dois componentes curriculares avaliados no Saeb, conforme o gráfico 13, na página posterior, no primeiro momento, as médias nas avaliações internas de todas as turmas dos 5º anos da escola, sempre em Língua Portuguesa e Matemática, verificamos, como era de se esperar, uma variação positiva na média geral de 2013 para 2015 e negativa de 2015 para 2017, voltando a ser positiva entre 2017 e 2019. No biênio 2013/2015,

houve um acréscimo na média geral de 0,9 décimos e, entre 2015 e 2017, ocorreu um declínio de 1,1 pontos, enquanto, entre 2017 e 2019, tivemos uma evolução de 0,6 décimos (movimento idêntico às médias tabuladas separadamente, contudo, com pequenas variações), confirmando a mesma realidade encontrada nos componentes separadamente, o que podemos constatar em seguida, vejamos no gráfico 13:

**Gráfico 13 – Média geral dos alunos nos componentes curriculares
Língua Portuguesa e Matemática (2013 a 2019)**



Fonte: PMJLR (2020, s/p), produção do próprio autor.

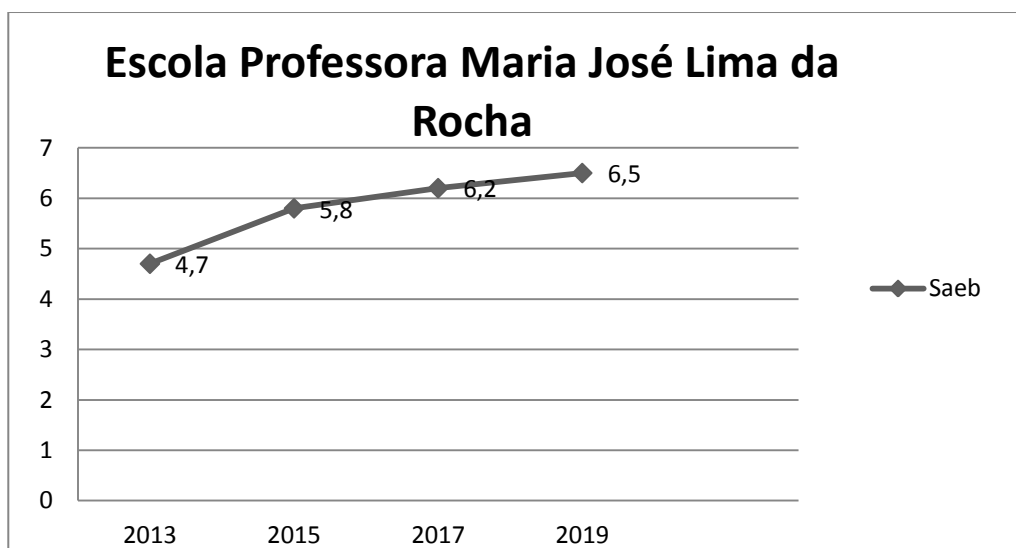
Vemos que os níveis de aprendizagem dos alunos entre 2015 e 2017 nas avaliações internas caíram, enquanto, no Saeb (ver gráfico11), os níveis de aprendizagem estão ascendentes, configurando uma divergência entre os processos de avaliação da aprendizagem entre avaliação interna e externa. Se analisarmos o gráfico 13, apenas observando a evolução das médias dos alunos nas avaliações internas, nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, nossa percepção do nível de aprendizagem da escola PMJLR é que, no período de dois anos (2013/2015), ela teve um ganho no nível de aprendizagem dos alunos, mas, no mesmo espaço de tempo, entre os anos de 2015 e 2017, através dos números, a percepção é que, o que foi conquistado nos anos anteriores, tinha sido perdido, pois a média geral dos alunos nos componentes analisados retornou ao mesmo patamar

de quatro anos atrás, entretanto, no biênio seguinte, há uma evolução positiva na média.

Diferentemente dos resultados nas avaliações internas, no Saeb, o comportamento das médias durante os anos, nos dois componentes, seguiu uma tendência de alta, com uma forte elevação de 2013 para 2015 e uma continuação menos expressiva nos anos seguintes. O que nos chama atenção é a aproximação da média geral nas avaliações internas da média no Saeb (ver gráfico 11 e 12), que ocorreu em 2017 e teve continuidade em 2019, corroborando com a ideia de que o processo de avaliação na escola tenha sido ajustado, a fim de, atender os parâmetros do Saeb.

Vejamos o comportamento das médias no período investigado, buscando perceber o esforço empregado para sustentar a alta crescente dos resultados. A cada ano, a partir de 2013, a evolução das médias nos dois componentes curriculares aferidos pelo Saeb, dá-se de forma consistente e dinâmica, superando todas as metas estabelecidas, colocando a escola em um patamar elevado de aprendizagem.

Gráfico 14 – Média padronizada dos alunos nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática entre 2013 e 2019.



Fonte: Inep (2020, s/p), produção do próprio autor.

Passando a analisar, neste ponto, apenas a evolução da média geral nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, entre os anos de

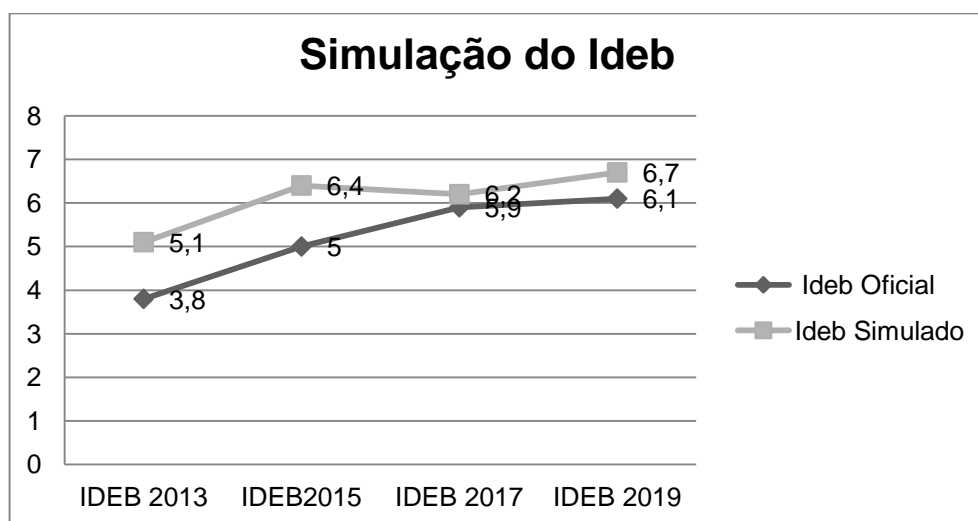
2013 e 2019, no Saeb, a percepção do movimento de forma ascendente e progressiva da média dá-nos a ideia de que o nível de aprendizagem na escola aumentou. Diferente do comportamento das médias nas avaliações internas, no gráfico 12, as médias em todos os anos (que está contida em um dos objetivos da pesquisa), de maneira geral, foram crescentes, com uma elevação maior entre 2013 e 2015 e continuou sua ascensão nos anos seguintes até 2019, última edição do Saeb até o momento.

Nessa perspectiva, o cenário de avaliação da aprendizagem na escola PMJLR é positivo, pois os números são ascendentes no geral, não demonstram as fragilidades do processo e do sistema em si, que para isso, seria necessária uma imersão na realidade da escola para viabilizar um diagnóstico sobre como é o processo de avaliação da aprendizagem na prática, já que a pandemia da Covid-19 não possibilitou essa imersão. Além de ter prejudicado substancialmente a coleta de dados devido à quarentena vivenciada nos primeiros meses de 2020, exigindo uma adaptação rápida ao cenário mundial.

Um trabalho dessa magnitude exige uma análise cautelosa das metas e metodologia, que se mostram um tanto rígidas demais para a dinâmica da educação em si, sendo que tais metas não acompanham o progresso da aprendizagem na escola. Com tantos recursos disponíveis, é preciso pensar em uma forma de como avaliar o sistema, sem que os objetivos e metas estabelecidos fiquem obsoletos com o tempo ou até mesmo tornem-se ineficazes. Consideramos essa necessidade a partir da análise e não apenas de uma comparação dos resultados obtidos.

Quando passamos a relacionar os resultados nas duas avaliações e os projetamos, simulando um Ideb a partir das avaliações internas, percebemos que as perspectivas dos resultados mudam não ao ponto de anular o nível de aprendizagem verificado no Saeb, mas se altera, porque nos faz entender até que nível o processo de ensino, avaliação e de aprendizagem da escola está, tendo em vista os parâmetros definidos no Saeb. Entre 2013 e 2015, as médias comportam-se de uma maneira, de 2015 em diante até 2019 as médias e comportam-se de outra, no primeiro momento, mais distante uma da outra, no segundo momento, elas aproximam-se, o que nos faz assimilar a conjunção entre os dois universos de avaliação da aprendizagem. Vale ressaltar que desde 2015 a escola PMJLR tem alcançado média acima das metas estabelecidas no Ideb (ver gráfico 5). Vejamos a seguir:

Gráfico 15 – Simulação do Ideb a partir das notas nas avaliações internas.



Fonte: PMJLR (2020, s/p), produção do próprio autor.

Na composição do cálculo, o fluxo escolar utilizado foi o mesmo nos dois casos, como ele não sofre variação, seja no âmbito interno ou externo, os dados fornecidos pelo censo escolar servem como base nos dois espectros de avaliação, em conversas informais, uma das gestoras, confirmou o trabalho realizado no sentido de “ajustar as avaliações segundo os parâmetros do Saeb” [informação verbal].

Prestando atenção na evolução dos resultados, é possível notar que há uma elevação das notas entre os anos de 2013 e 2015, já entre os anos de 2015 e 2017, percebemos que existe um declínio, mas, em 2019, o progresso da escola PMJLR supera toda a sua série histórica. Em 2013 e 2015, a diferença entre o simulado e o oficial é maior que 1,3 e 1,4 pontos, respectivamente. Já em 2017, a diferença não ultrapassa os 0,3 décimos e, em 2019, chega a ser de 0,6 décimos. Esse movimento reforça a evolução das médias observadas nos componentes, tanto de forma isolada quanto em conjunto, estabelecendo um paralelo entre as avaliações internas e externas.

Não ficou perceptível na investigação realizada, seja nos arquivos, projeto político pedagógico, livro de ata ou observação (mesmo sendo pouca), nenhuma análise explícita dos resultados do Ideb, tampouco dos resultados finais dos alunos dos 5º anos nos componentes avaliados pelo Saeb. Também não ficou evidente nenhuma ação, no sentido de relacionar os resultados obtidos nas avaliações

internas com as externas, com vistas à reorganização do processo de avaliação da aprendizagem, mesmo assim os resultados são satisfatórios, pois, de forma geral as metas foram alcançadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama traçado das políticas públicas de avaliação da aprendizagem nos traz o retrato sobre como está sendo conduzida a avaliação da aprendizagem em âmbito nacional e municipal. Os resultados obtidos no Ideb reforçam o trabalho desenvolvido em âmbito nacional, desde a criação do indicador e sustentam-se até os dias atuais, corroborando com a ideia de evolução da qualidade da educação brasileira, segundo os parâmetros do índice.

Desde a implantação da LDB (1996) até a BNCC (2018), as políticas públicas na área da educação vêm evoluindo, ainda aquém daquilo que é almejado por todos e de forma lenta e gradual, sem grandes reformas e nos mesmos modos de escolarização anteriores. No que se refere às políticas públicas de avaliação da aprendizagem, a implantação do Ideb foi um importante mecanismo de verificação da qualidade do sistema de ensino no país, questionado por muitos, porém necessário para o acompanhamento dos investimentos realizados através dos diversos programas e projetos do MEC, contudo, como qualquer outro mecanismo de avaliação requer atenção e ajustes. Um estudo acerca das metas estabelecidas para o sistema de ensino em âmbito nacional, estadual e municipal, seria importante para detectar o impacto da falta de ajustes na evolução das metas em cada sistema de ensino, tendo em vista que em Juazeiro-BA entre 2013 e 2019 o sistema de ensino municipal superou todas as metas projetadas até o final do período.

O impacto desses mecanismos nas políticas públicas no âmbito municipal é percebido com a implantação do SAEJ e melhorado, porém sem se caracterizar como lei através do SIEM, além de outros mecanismos desenvolvidos pela SEDUC, tais como simulados, diagnósticos, entre outros, evidenciando a preocupação do poder público municipal em alcançar bons resultados no exame. Já no ambiente escolar, em especial, na escola PMJLR, fica evidente, na instituição como um todo, sendo possível observar nos documentos, entrevistas e nos resultados obtidos tanto nas avaliações externas quanto internas, o empenho em oferecer uma educação de qualidade, moldada aos parâmetros do Ideb.

Os resultados da escola PMJLR no Ideb corroboram para o desempenho positivo do município de Juazeiro – BA no referido índice, os números sugerem, *a priori*, que tanto a rede de ensino municipal quanto a unidade escolar já atingiram ou irão atingir as metas estabelecidas no PNE (2014/2024), consolidando os esforços

empregados até aqui, elevando a cada exame os níveis de qualidade da educação aferidos pelo Ideb. Há evidências que suscitam a continuação desta pesquisa, pois durante a coleta de dados, percebemos que o processo de avaliação desenvolvido na escola, está atrelado às diretrizes da SEDUC, levantado à hipótese de que o SIEM, além de outros mecanismos, sistematiza o processo e acompanhando a evolução da aprendizagem em cada escola. Outro fator importante na pesquisa é o fato da gestão escolar estar empenhada em garantir um ensino de qualidade, incentivando seus professores a desenvolver sua ação pedagógica de forma eficiente e eficaz.

Observamos que a proposta pedagógica da escola não contempla a avaliação da aprendizagem de maneira sistemática, existem pontos que são levantados em diversas reuniões e no PPP e está dispersa por todo o documento, sem que haja uma diretriz clara, tangível e elaborada para atender as necessidades dos alunos naquela instituição, uma proposta de pesquisa, que tenha como objetivo entender o impacto e os benefícios da implantação de um processo de avaliação da aprendizagem na escola, possibilitaria, vislumbra a importância desse mecanismo de acompanhamento no âmbito escolar. É preciso uma organização da avaliação da aprendizagem que atenda aos anseios de cada um em particular e de todos, em um ritmo de trabalho que favoreça a aprendizagem.

Verificamos que o Ideb é foco das discussões quanto à avaliação da aprendizagem, mas discutir o tema da avaliação não é fácil e está além do indicador em questão. É preciso pensar em estratégias para avaliar bem, tudo depende da finalidade a qual a avaliação está ancorada, o fato é que as discussões levantadas apontam para a necessidade de um processo de avaliação da aprendizagem, sistematizado, o mais endógeno possível, capaz de orientar as atividades pedagógicas com o foco na aprendizagem.

Um processo de avaliação da aprendizagem engloba todos os aspectos que envolvem o ensino, a avaliação e a aprendizagem, não se restringe ou limita - se aos instrumentos, critérios e finalidades da avaliação. Ele perpassa toda a instituição e deve estar presente na proposta pedagógica adotada pela escola seja no PPP, regimento, estatuto ou projetos, que seja orientado por uma “visão de conjunto” (JULIA, 2011), buscando, nos mais variados mecanismos disponíveis, soluções para as problemáticas detectadas durante o processo.

Uma das problemáticas que afeta diretamente o processo e que debatemos nesse trabalho é a da avaliação da aprendizagem, que, muitas vezes, está atrelada aos preconceitos, classificações e maus hábitos incorporados na escola, nos agentes educacionais de cada instituição em particular, que acabam por caracterizar a avaliação da aprendizagem como algo negativo para o/a discente, quando, na verdade, deveria ser uma etapa encarada, apenas, como mais uma atividade pedagógica. Ampliar a perspectiva de estudo, adentrando nas camadas sociais e econômicas que envolvem o tema, seria de vital importância para entendermos os aspectos extraescolares que envolvem a avaliação da aprendizagem em si.

Construir um processo de avaliação da aprendizagem, em que o/a aluno (a) seja capaz de perceber seus pontos fortes e fracos, é uma das tarefas do professor, mesmo tendo que lidar com uma demanda de trabalho elevada, tempo limitado, forçando a elaboração de planos de ensino muito aquém da sua real capacidade de produzir uma experiência através do conhecimento. Um processo de avaliação da aprendizagem exige muito tempo, dedicação, esforço intelectual, físico e emocional de todos os agentes educacionais. Nesses termos, e com a demanda de trabalho atual, fica quase impossível desenvolver essa tarefa, pois, além dessa exigência existe outras que não foram possíveis explanar neste trabalho.

No ambiente escolar, a avaliação da aprendizagem não deve limitar-se apenas à verificação dos saberes, os indivíduos aprendem de maneiras diferentes e num ritmo diferente, por isso a importância de um processo de avaliação da aprendizagem sistematizado, eficaz e eficiente. Compreendemos que todo sistema de ensino seja avaliado de maneira progressiva como acontece no Saeb, mas sem o caráter de exame e cobranças por resultados pura e simplesmente, fazendo-o como forma de adequar o sistema de ensino às necessidades detectadas na avaliação.

Na relação que fizemos entre a avaliação interna e externa, detectamos algumas divergências entre os componentes e entre as turmas nos diferentes anos investigados, ou seja, entre os anos de 2013 e 2019; bem como a ausência de dados compilados, capazes de tornar possível a identificação de turmas que necessitavam de uma maior atenção. Talvez a queda nas avaliações internas entre os anos de 2015 e 2017 nos dois componentes investigados nem tenham sido percebida, pois não é uma prática compilar os dados de maneira que seja possível avaliar o conjunto das turmas como um todo e cada turma especificamente, visto que os parâmetros levados em consideração são aqueles observados no Ideb.

Ampliar o período de investigação seria importante para perceber a evolução do Saeb e do Ideb em uma escala maior de tempo, a fim de detectar nuances que não é possível em um espaço de tempo menor.

Enfim, o entendimento é que, nas instituições escolares, a avaliação seja realizada em um processo sistematizado, que perpassa o ensino e, materializado no conjunto de documentos que compõem a política pedagógica da escola, seja no PPP, regimento, estatuto ou afins, sendo o norteador do processo de ensino, avaliação e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro - RJ: Editora Bertrand Brasil, 1989. p. 59 -73p.

_____. **As três formas do erro escolástico**. In: BOURDIEU, Pierre. *Meditações Pascalianas*. Tradução de Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

_____ e PASSERON. Apêndice – A evolução da estrutura das oportunidades de acesso ao ensino superior: deformação ou translação? In: **A Reprodução. – elementos para o estudo do sistema de ensino**. Petrópolis/RJ: Editora VOZES 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 06 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 22 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf> Acesso em: 22 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. **Diário Oficial da União**: Seção 1 – Edição Extra, Brasília, DF, ano 157, n 83-A, p. 1- 2, 2 mai de 2019.

BRASIL. **Decreto 9.432 de 29 de junho de 2018**. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm>

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil**. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009.

CATANI, Denice Barbara; GALLEGOS, Rita de Cassia. **Avaliação**. São Paulo: UNESP, 2009.

CHAPOULIE, Jean-Michel; BRIAND, Jean –Pierre. **A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto**. Tradução de Julieta B. Desaulniers. Educação & Sociedade, n. 47, p. 11-55, abr. 1994.

ESCOLA PROFESSORA MARIA JOSÉ LIMA ROCHA. **Livro de atas**, com termo abertura datado de 15 de dezembro de 2017 e assinado pela gestora/secretaria. Juazeiro, BA. (Constam atas até 20 de dezembro de 2019).

RAMOS, Cláudia Bassoaldo. **A avaliação no processo de ensino e aprendizagem e a articulação com os resultados do IDEB: um estudo com professores dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.** 2018. 111f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana - UFN.

GAMBOA, Silvio Sánches. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 2013.

GUEDES, Danyelle Rosana. **A organização do cotidiano escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy e sua repercussão no IDEB da instituição.** 2018. 87f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Natal, RN,

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar: Respeitar primeiro, educar depois.** Porto Alegre: Mediação. 2008.

INEP/. **Cartilha do Sistema de avaliação da Educação Básica - Saeb.** Disponível em:<portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acessado em 03 de outubro de 2019.

INEP. Sistema de Consulta dos Resultados do IDEB. Disponível em:<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=484658>>. Acesso em 07 de maio de 2020.

INEP. **Nota Técnica: Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas.** Disponível em:<http://download.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf>. Acesso em 08 de maio de 2020.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico.** Tradução Gisele de Souza. Revista brasileira de história da educação 10 n°1 jan./jun. 2001

KUHN, Thomaz S. **A Estrutura das Revoluções Científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1975.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar.** In: _____ . Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: . Acesso em 28 dezembro de 2020.

MESQUITA, Silvana. **Os resultados do Ideb no cotidiano escolar.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, jul./set. 2012.

MORETO, Vasco Pedro. **Prova** – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas. Rio de Janeiro; DP&A, 2001.

MORIN, Edgar. Para a ciência. In: Edgar Morin. **Ciência com consciência** tradução de Maria D. Alexandre; Maria Alice Sampaio Doria. Rio de

OLIVEIRA, Cícera Jussimara da Silva. **Avaliação e prática docente em uma escola da Rede Municipal de Juazeiro – BA**. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) - Universidade do Estado da Bahia. Juazeiro, 2016.

PACHECO, Alessandra Cristina. **Fatores associados ao desempenho da Escola Estadual Matta Machado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

QEDU (Brasil). **CENSO ESCOLAR 2018**. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&item=>>> Acesso em: 25 abr. 2020.

RAMOS, Neila Cristina Nascimento. **Educação Contextualizada no cenário das avaliações padronizadas**. 2016. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) - Universidade do Estado da Bahia. Juazeiro, 2016

RODRIGUES, José Roberto Gomes. **Pedagogia e ensino de história da educação**. Brasília: Libre Livro, 2012.

_____. **Ensino Médio na Bahia e o Ginásio Ruy Barbosa: análise sócio-histórica da criação e consolidação de uma instituição escolar**. Curitiba: Appris, 2018.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo/; Cortez, 1995.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Elaboração Edna Lúcia da Silva; Estera Muszkat Menezes. Florianópolis: UFSC, 2005. Acesso em 14 de março de 2019.

VARELA, Júlia; ALVARES – URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica, n.6, 1992.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DO 5º ANO

Esse questionário é parte da pesquisa intitulada Políticas Públicas de avaliação da aprendizagem: a incidência e o impacto do Índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb, na Escola Professora Maria José Lima da Rocha.

, desenvolvida pelo mestrando, Fredson Ferreira do Nascimento do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), utilizado como instrumento de coleta de dados, a fim de embasar esta pesquisa. O instrumento em questão, só deve ser respondido, exclusivamente, pelos professores dos 5º anos da referida escola.

***Obrigatório**

Endereço de e-mail *

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE

A pesquisa em questão foi aprovada pelo conselho de Ética da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob o número: CAAE 25716819.4.0000.0057.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Projeto: Políticas Públicas de avaliação da aprendizagem: a incidência e o impacto do Índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb, na Escola Professora Maria José Lima da Rocha.

Pesquisador: Fredson Ferreira do Nascimento

Querida(o) professora(o), você está sendo convidado a participar da pesquisa: Políticas Públicas de avaliação da aprendizagem: a incidência e o impacto do Índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb, na Escola Professora Maria José Lima da Rocha, pela qual declara o consentimento e estar

devidamente esclarecido no que segue: Esta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para todo sistema de ensino no país, especialmente para a rede municipal de ensino, a partir da oferta de dados relevantes sobre o processo de avaliação da aprendizagem, através da compreensão dos resultados obtidos nas avaliações internas e externas, que podem subsidiar políticas públicas para uma melhor qualidade da educação.

Caso aceite, a/o senhora (o) responderá a um questionário com perguntas relacionada à sua formação, prática pedagógica, e sobre o processo de avaliação da aprendizagem desenvolvido na escola e turma em que leciona, bem como terá, caso seja possível ainda, a observação em sala de aula pelo mestrando Fredson Ferreira do Nascimento do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, contudo, os conteúdos coletados serão mantidos em sigilo.

Devido à coleta de informações a/o senhora (o) poderá sentir algum desconforto, inquietação, nervosismo, esquecimento, vergonha entre outros sentimentos dessa natureza, devido à presença (se houver) do pesquisador na escola, ou mesmo, em virtude das questões levantados no processo de coleta de informações.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela, garantimos que sua identidade será tratada em sigilo e, portanto a/o senhora (o) não será identificada. Caso queira, a/o senhora (o) poderá, a qualquer momento desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Quaisquer dúvidas que a/o senhora (o) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e, caso queira, poderá entrar em contato com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras, é garantido o direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa.

Posteriormente o pesquisador irá encaminhar via e-mail, uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente assinado, para que possam ter em seus arquivos.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa: Políticas Públicas de avaliação da aprendizagem: a incidência e o impacto do Índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb,

na Escola Professora Maria José Lima da Rocha.

A(O) senhora (o) leu o TCLE e esta de acordo em responder esse questionário? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Informe a data *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

Você é peça fundamental nesse processo, portanto, é importante sabermos como se sente em relação a sua carreira e a seus colegas de trabalho? *

É muito importante para nós sabermos qual é a sua visão sobre a avaliação da aprendizagem? *

É muito importante para nós, sabermos qual é a sua percepção sobre o Sistema de avaliação da educação básica – Saeb? *

Você poderia nos informar se há algum sistema de avaliação próprio da secretaria de educação e/ou da própria escola, análogo ao Saeb? Qual sua visão sobre a ausência ou existência de um sistema de avaliação nessas instituições? *

Gostaríamos de saber qual a sua percepção sobre a proposta pedagógica desta escola? *

É fundamental sabermos como você percebe o processo de avaliação da aprendizagem na escola e como é o seu processo de avaliação da aprendizagem? *

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA A EQUIPE GESTORA

Esse questionário é parte da pesquisa intitulada Políticas Públicas de avaliação da aprendizagem: a incidência e o impacto do Índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb, na Escola Professora Maria José Lima da Rocha., desenvolvida pelo mestrando, Fredson Ferreira do Nascimento do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), utilizado como instrumento de coleta de dados, a fim de, embasar a pesquisa. Esse instrumento só deve ser respondido, exclusivamente, pela equipe gestora (Diretora, Vice e Coordenadora pedagógica) da referida escola.

***Obrigatório**

Endereço de e-mail *

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE

A pesquisa em questão foi aprovada pelo conselho de Ética da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob o número: CAAE 25716819.4.0000.0057.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Projeto: Políticas Públicas de avaliação da aprendizagem: a incidência e o impacto do Índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb, na Escola Professora Maria José Lima da Rocha.

Pesquisador: Fredson Ferreira do Nascimento

Querida equipe gestora, você está sendo convidados a participar da pesquisa: Políticas Públicas de avaliação da aprendizagem: a incidência e o impacto do Índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb, na Escola Professora Maria José Lima da Rocha, pela qual declara o consentimento e estar devidamente esclarecido no que segue:

Esta pesquisa trará ou.poderá trazer benefícios para todo sistema de ensino no país, especialmente para a rede municipal de ensino, a partir da oferta de dados relevantes sobre o processo de avaliação da aprendizagem, através da

compreensão dos resultados obtidos nas avaliações internas e externas, que podem subsidiar políticas públicas para uma melhor qualidade da educação.

Caso aceite, a/o senhora (o) responderá a um questionário com perguntas relacionadas à sua formação, prática pedagógica, e sobre o processo de avaliação da aprendizagem desenvolvido na escola e turma em que leciona, bem como terá, caso seja possível ainda, a observação em sala de aula pelo mestrando Fredson Ferreira do Nascimento do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, contudo, os conteúdos coletados serão mantidos em sigilo.

Devido a coleta de informações a/o senhora (o) poderá sentir algum desconforto, inquietação, nervosismo, esquecimento, vergonha entre outros sentimentos dessa natureza, devido a presença(se houver) do pesquisador na escola, ou mesmo, em virtude das questões levantadas no processo de coleta de informações.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela, garantimos que sua identidade será tratada em sigilo e, portanto a/o senhora (o) não será identificada. Caso queira, a/o senhora (o) poderá, a qualquer momento desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisado ou com a instituição.

Quaisquer dúvidas que a/o senhora (o) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e, caso queira, poderá entrar em contato com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras, é garantido o direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa.

Posteriormente o pesquisador irá encaminhar via e-mail, uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente assinado, para que possam ter em seus arquivos.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa: Políticas Públicas de avaliação da aprendizagem: a incidência e o impacto do Índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb, na Escola Professora Maria José Lima da Rocha.

A(O) senhora (o) leu o TCLE e esta de acordo em responder esse questionário?

*

Marque todas que se aplicam.

Sim

Você é peça fundamental nesse processo, portanto, é importante sabermos como se sente em relação a sua carreira e a seus colegas de trabalho? *

É muito importante para nós sabermos qual é a sua visão sobre a avaliação da aprendizagem? *

É muito importante para nós, sabermos qual é a sua percepção sobre o Sistema de avaliação da educação básica – Saeb? *

Você poderia nos informar se há algum sistema de avaliação próprio da secretaria de educação e/ou da própria escola, análogo ao Saeb? Qual sua visão sobre a ausência ou existência de um sistema de avaliação nessas instituições? *

Como a senhora definiria a proposta pedagógica da escola Maria José? *

Como membro da equipe gestora, qual o seu papel no desenvolvimento do processo de avaliação da aprendizagem na escola Maria José? *

ANEXOS A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS III
COLEGIADO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()
Data de Nascimento: ____ / ____ / ____
Endereço: _____ Complemento: _____
Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
Telefone: (____) _____ / (____) _____ / _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

- TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Políticas pública de avaliação da aprendizagem: a incidência e impacto do Índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb no processo de avaliação da aprendizagem na escola Maria José Lima da Rocha.
- PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Fredson Ferreira do Nascimento
Cargo/Função: Mestrando

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Prezado (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **Políticas Públicas de avaliação da aprendizagens: a incidência e impacto do Índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb, no processo de avaliação da aprendizagem na Escola Maria José Lima da Rocha**, de responsabilidade do pesquisador Fredson Ferreira do Nascimento, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo analisar a relação entre o processo de avaliação da aprendizagem e a cultura escolar, da escola Maria José Lima da Rocha, a fim de, verificar e explicar às contribuições para os resultados dos alunos nas avaliações internas e externas.

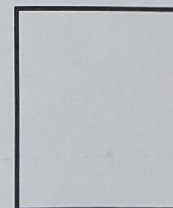
A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para todo sistema de ensino no país, em especialmente para a rede municipal de ensino, a partir, da oferta de dados relevantes sobre o processo de avaliação da aprendizagem, através da compreensão dos resultados obtidos nas avaliações internas e externas, que podem subsidiar políticas públicas para uma melhor qualidade da educação.

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob numero de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

APRENDIZAGEM NA ESCOLA MARIA JOSÉ LIMA DA ROCHA” _____, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntária, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja revelada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa



Fredson Ferreira do Nascimento
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

ANEXOS B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE



ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA JOSÉ
LIMA DA ROCHA
QUADRA NOVE, S/N, JOÃO PAULO II
INEP: 29362504



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o pesquisador Fredson Ferreira do Nascimento, a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado Políticas Públicas de avaliação da aprendizagem: a incidência e impacto do Índice de desenvolvimento da educação básica - Ideb no processo de avaliação da aprendizagem na escola Maria José Lima da Rocha, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Juazeiro, 06 de novembro de 2019.

Wilza Miranda da Silva

Wilza Miranda da Silva
Gestora Escolar

Wilza Miranda da Silva
Diretora III
Escola Municipal Maria José
Lima da Rocha
Juazeiro - Bahia