



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS, DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**A AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DO IDEB E AS POLITICAS
PÚBLICAS ADOTADAS PELO SISTEMA EDUCACIONAL DO
MUNICIPIO DE MACAPÁ, NO ESTADO DO AMAPÁ, BRASIL**

Joelma de Souza Costa Mendes

Asunção, Paraguai
2023

Joelma de Souza Costa Mendes

**A AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DO IDEB E AS POLITICAS
PÚBLICAS ADOTADAS PELO SISTEMA EDUCACIONAL DO
MUNICIPIO DE MACAPÁ, NO ESTADO DO AMAPÁ, BRASIL.**

Tese apresentada à UAA como requisito parcial
para obtenção do título de licenciada, Doutora em
Ciências da Educação.

Tutor: Dr. Daniel González González

Assunção, Paraguai
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

De Souza Costa Mendes, Joelma, 2023. **A AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DO IDEB E AS POLÍTICAS PÚBLICAS ADOTADAS PELO SISTEMA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE MACAPÁ, NO ESTADO DO AMAPÁ, BRASIL.**

Joelma de Souza Costa Mendes, 268 páginas da tese.

Tutor: Dr. Daniel González González

Tese apresentada e defendida para obtenção do título de Doutorado em Ciências da Educação.
UAA, 2023. 266

Joelma de Souza Costa Mendes

**A AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DO IDEB E AS POLITICAS
PÚBLICAS ADOTADAS PELO SISTEMA EDUCACIONAL DO
MUNICIPIO DE MACAPÁ, NO ESTADO DO AMAPÁ, BRASIL.**

.

Esta tese foi avaliada e aprovada para obtenção do título de Licenciada doutor (a) em Ciências da Educação, pela Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación da Universidade Autónoma de Asunción- UAA

Tese aprovada em ____ / ____ /

Tutor: Prof.: Daniel González González

Mesa Examinadora

Examinador (1): _____

Examinador (2): _____

Examinador (3): _____

Examinador (4): _____

Examinador (5): _____

Assunção, Paraguai
2023

Meu eterno agradecimento ao Deus único e Verdadeiro Deus.

AGRADECIMENTO

A Deus pela vida, saúde, fé e realizações.

Aos meus avós Raimunda da Silva e Souza e Francisco Bitencourt de Souza(*in memoriam*), pela dedicação e esforço com minha formação ao longo de minha trajetória de estudante, e ao sonho deles em me vê concluindo o doutorado um dia.

Ao meu esposo, Pedro Fernandes Mendes, pela paciência, compreensão, incentivo e amor demonstrado em suas ações do dia a dia, onde minhas conquistas são as dele também.

A UAA, seu corpo docente, direção e administração pela oportunidade de realização do Curso de Doutorado.

Aos professores do curso de doutorado pelos ensinamentos transmitidos, Orlando Perez, Daniela Ruiz, Miguel Martins, Luiz Ortiz, Estela de Bogado e em especial ao Professor Doutor Daniel González González, pelo incentivo, pela disponibilidade, pelas sugestões dadas e pelos desafios que colocou, apesar da distância que nos separava. A ele, o meu apreço e estima.

Em especial aos gestores escolares, pedagogos e professores das EMEFs. Ana Maria Ramos, Escola Amapá e Aracy Nascimento, que gentilmente contribuíram para que a pesquisa fosse realizada. E aos técnicos da Secretaria Municipal de educação – SEMED, de Macapá, da Divisão de avaliação Educacional, que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Aos meus amigos do curso, pelo companheirismo e cumplicidade, em especial Vilma do Socorro dos Reis Couston, Edson Nicassio Serrão, Telma Nicassio Serrão que me acompanharam nessa trajetória, e ao professor doutor Valdir Mendonça Alves por não permitir que eu não desistisse, pois sempre estendeu a mão para nos ajudar e incentivar.

A minha amiga mestre Solange Pereira do Livramento, que no momento de aflição me deu ajuda e acalantou meu coração.

A todos quantos se revelaram preciosos na realização deste trabalho, o meu muito obrigada.

“Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.”

Rubens Alves

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE TABELAS	xii
RESUMEN	xiv
RESUMO	xv
ABSTRACT	xvi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - MARCO TEÓRICO	7
1.1 Avaliações e suas concepções	7
1.2 O Sistema Educacional no Brasil	11
1.2.1 A estrutura do Sistema Educacional no Brasil.....	11
1.3 Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB	14
1.3.1 O Contexto histórico e os resultados das avaliações externas no período de 2011 a 2021.	25
1.3.2 - O cenário da educação na rede municipal de educação de Macapá	29
1.4 Os impactos causados dentro do Sistema de Ensino em relação aos resultados apresentados nas avaliações externas.....	32
1.5 Políticas públicas para Ensino Fundamental no Brasil: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB)	36
1.6 O IDEB como parâmetro de qualidade da educação no Ensino Fundamental.....	53
1.7 A importância da gestão escolar frente as deficiências nos resultados do IDEB	68
1.8 A formação dos professores e suas práticas pedagógicas frente aos novos rumos da educação brasileira.	84
1.9 - Avaliação dos resultados do IDEB no município de Macapá.....	91
1.10 Estado atual do conhecimento sobre a avaliação dos resultados do IDEB e os impactos da avaliação externa na qualidade do ensino.	97
1.10.1 – Material 01 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Google Acadêmico – Ano de publicação 2022 - Autores: Muniz, Rita de Fátima; Muniz, Sheila Maria e Andriola, Wagner Bandeira	98
1.10.2 Material 02 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Google Acadêmico - Ano de publicação: 2019 – Autor: Almeida, Lindinalva Gonçalves de.....	101

1.10.3 – Material 03 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Google acadêmico - Ano de publicação: 2022 – Autores: Soares, Junio Andrade; Soares, Talita Emidio Andrade; e, Santos, Wagner	104
1.10.4 – Material 04 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Google acadêmico - Ano de publicação: 2019 – Autores: Silva, Givanildo da; Silva, Alex Vieira da, e, Santos, Inalda Maria dos.....	106
1.10.5 – Material 05 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2018 – Autores: Jesus, Girlene Ribeiro de; Rêgo, Renata Manuely de Lima, e, Souza, Victor Vasconcelos de	108
1.10.6 – Material 06 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2018 – Autores: Welter, Cristiane Backes; Werle, Flávia Obino Corrêa.....	110
1.10.7 – Material 07 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2021 – Autores: Basso, Flávia Viana; Ferreira, Rodrigo Rezende e Oliveira, Adolfo Samuel de	112
CAPÍTULO 2 - MARCO METODOLÓGICO	116
2.1 – Justificativa da investigação	117
2.2. Problema da investigação.....	120
2.3 Objetivos da pesquisa.....	121
2.3.1 Objetivo Geral.....	121
2.3.2 Objetivo específico.....	121
2.4 Desenho metodológico.....	122
2.5 Desenho, tipo e enfoque da pesquisa.....	122
2.6 Contexto espacial e socioeconômico da pesquisa	125
2.6.1- Caracterização do Estado do Amapá	127
2.7 Delimitação da pesquisa.....	129
2.8 População e amostra	130
2.9- Técnicas e instrumentos da coleta de dados	132
2.10- Validação dos instrumentos	133
2.11 Ética da pesquisa	134
CAPÍTULO 3 – DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	136
3.1 Questionários semiestruturado aplicado aos gestores escolares, pedagogos, professores e técnicos da Divisão Educacional	136
3.1.1 O tratamento dos resultados.....	136
3.1.2 Da aplicação dos questionários semiestruturados por objetivos.....	137
3.1.2.1 – Resultados do questionário com os pedagogos.....	137

3.1.2.1. – Resultados do questionário com os gestores escolares	145
3.1.2.2.1. – Resultados do questionário semiestruturado com os técnicos da secretaria de Educação, do setor de avaliação escolar.	153
3.2.2.3.1 – Resultados do questionário com os professores.....	159
CONCLUSÕES	168
REFERÊNCIAS	174
ANEXOS	186
ANEXO 1 - Documentos de aprovação dos instrumentos de pesquisa pelo professor orientador	186
ANEXO 2 - Documentos de validação dos instrumentos de pesquisa pelos especialistas ..	187
APÊNDICES	229
APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE	229
APÊNDICE 2 – Termo de Anuência da Instituição coparticipante	230
APÊNDICE 3 – Documento de solicitação aos especialistas para validação dos instrumentos.	233
APÊNDICE 4 – Questionário aplicado para os professores.....	235
APÊNDICE 5 – Questionário aplicado para os gestores escolares.....	239
APÊNDICE 6 – Questionário aplicado aos coordenadores pedagógicos	243
APÊNDICE 7 – Questionário aplicado aos técnicos da Divisão de Avaliação Educacional – SEMED	247

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 <i>Figura síntese - Percurso do Saeb: 1990 a 2021</i>	19
Figura 2 Metas e IDEB, Ensino Fundamental, anos iniciais, na Rede Municipal de Macapá	30
Figura 3 Evolução do Ideb da rede Municipal de Macapá.....	31
Figura 4 Dados dos resultados do IDEB referentes ao município de Macapá-AP	94
Figura 5 Proficiência da Rede de Ensino em Língua Portuguesa e Matemática.....	95
Figura 6 Índice de participação na Avaliação do SAEB 2021, considerando toda a Rede Municipal.....	96
Figura 7 Pesquisa na base de dados da Scielo	97
Figura 8 Pesquisa na base de dados do Google Acadêmico	98
Figura 9 Dimensões dos usos do Saeb na formulação das políticas estaduais.....	113
Figura 10 Localização Geográfica do Brasil.....	126
Figura 11 Localização do Estado do Amapá.....	129
Figura 12 Pedagogos - pergunta 1	137
Figura 13 Pedagogos - pergunta 2	138
Figura 14 Pedagogos – pergunta 3.....	139
Figura 15 Pedagogos – pergunta 4.....	140
Figura 16 Pedagogos – pergunta 5.....	140
Figura 17 Pedagogos – pergunta 6.....	141
Figura 18 Pedagogos – pergunta 7.....	141
Figura 19 Pedagogos – pergunta 8.....	142
Figura 20 Pedagogos – pergunta 9.....	143
Figura 21 pedagogos- pergunta 10.....	143
Figura 22 pedagogos – pergunta 11	144
Figura 23 pedagogos - pergunta 12.....	145
Figura 24 Gestores escolares - pergunta 1	145
Figura 25 Gestores escolares - pergunta 2	146
Figura 26 Gestores escolares - pergunta 3	146
Figura 27 <i>Gestores escolares – pergunta 4</i>	147
Figura 28 Gestores escolares - pergunta 5	148
Figura 29 <i>Gestores escolares - pergunta 6</i>	148
Figura 30 Gestores escolares - pergunta 7	149

Figura 31 <i>Gestores escolares - pergunta 8</i>	150
Figura 32 <i>Gestores escolares - pergunta 9</i>	150
Figura 33 <i>Gestores escolares - pergunta 10</i>	151
Figura 34 <i>gestores escolares - pergunta 11</i>	151
Figura 35 <i>Gestores escolares - pergunta 12</i>	152
Figura 36 <i>Técnicos da SEMED - pergunta 1</i>	153
Figura 37 <i>Técnicos da SEMED - pergunta 2</i>	154
Figura 38 <i>Técnicos da SEMED - pergunta 3</i>	154
Figura 39 <i>Técnicos da SEMED - pergunta 4</i>	155
Figura 40 <i>Técnicos da SEMED - pergunta 5</i>	156
Figura 41 <i>Técnicos da SEMED - pergunta 6</i>	156
Figura 42 <i>Técnicos da SEMED – pergunta 7</i>	157
Figura 43 <i>Técnicos da SEMED - pergunta 8</i>	157
Figura 44 <i>Técnicos da SEMED - pergunta 9</i>	158
Figura 45 <i>Técnicos da SEMED - pergunta 10</i>	158
Figura 46 <i>Professores - pergunta 1</i>	160
Figura 47 <i>Professores - pergunta 2</i>	160
Figura 48 <i>Professores - pergunta 3</i>	161
Figura 49 <i>Professores - pergunta 4</i>	161
Figura 50 <i>Professores - pergunta 5</i>	162
Figura 51 <i>Professores - pergunta 6</i>	163
Figura 52 <i>Professores - pergunta 7</i>	163
Figura 53 <i>Professores - pergunta 8</i>	164
Figura 54 <i>Professores - pergunta 9</i>	164
Figura 55 <i>professores - pergunta 10</i>	165
Figura 56 <i>Professores - pergunta 11</i>	166
Figura 57 <i>Professores - pergunta 12</i>	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Metas projetadas para o Brasil, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), de 2011 a 2021	27
Tabela 2	Quadro Sintético SAEB 2021.....	52
Tabela 3	Metas e IDEB previstos para cada etapa educacional	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Aprendizagem
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ARH	Administração de Recursos Humanos
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRICS	Agrupamento de países de mercado emergente em relação ao seu desenvolvimento econômico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DAE	Divisão de Avaliação Educacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional.
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Primária
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
TCT	Teoria Clássica dos testes
TRI	Teoria de Resposta dos testes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

RESUMEN

Esta investigación se titula "La evaluación de los resultados del IDEB y las políticas públicas adoptadas por el sistema educativo en el municipio de Macapá, Estado de Amapá, Brasil". En la búsqueda de una respuesta a la pregunta propuesta, se realizó una investigación cuantitativa, descriptiva y transversal. El objetivo general de esta investigación es: analizar los motivos por los que los centros educativos presentan deficiencias en los resultados de las evaluaciones en los exámenes nacionales desde 2011 hasta 2021 y qué medidas están tomando los responsables de los centros para solucionarlas. El instrumento utilizado en esta investigación fue el cuestionario semiestructurado. En la discusión conceptual sobre la evaluación de los resultados del IDEB y de las políticas públicas adoptadas por el sistema educativo, las referencias de apoyo fueron de teóricos que han mantenido durante mucho tiempo estudios en el área en cuestión, como: Bonamino, (2002), Dourado, (2013), Freitas, (2013), Gusmão, (2010), Gatti, (2009), Hernández, (2006), Libâneo, (2012), Almeida, (2013), Santana, (2009), Veiga, (2011), entre otros. En este sentido, esta tesis surge para aportar reflexiones tanto para las instituciones escolares como para la Secretaría Municipal de Educación sobre los resultados del IDEB de las escuelas investigadas que obtuvieron diferentes resultados en su IDEB, entre los que se encuentran los Directivos, Coordinadores Pedagógicos, Docentes y técnicos que integran la División de Evaluación Educativa que respondieron el cuestionario y aportaron información importante para la construcción de este trabajo. Esta investigación también es muy importante para el estado de Amapá, porque se trata de enfoques que destacan las estrategias, prácticas y propuestas utilizadas por el SEMED para aumentar el rendimiento educativo de sus escuelas en los exámenes nacionales de educación.

Palabras clave: Ideb, políticas públicas, evaluación de la educación básica, educación básica

RESUMO

Esta pesquisa tem como título “A avaliação dos resultados do IDEB e as políticas públicas adotadas pelo sistema educacional do município de macapá, no estado do Amapá, Brasil”. Na busca por resposta à indagação proposta, realizou-se uma pesquisa de abordagem quantitativa, descritiva e transversal. O objetivo geral desta pesquisa é: analisar os motivos das escolas apresentarem deficiências nos resultados das avaliações nos exames nacionais de 2011 a 2021 e quais as medidas que os gestores escolares estão tomando para solucioná-las. O instrumento usado nesta pesquisa foi o questionário semiestruturado. Na discussão conceitual sobre A avaliação dos resultados do IDEB e as políticas públicas adotadas pelo sistema educacional, as referências de apoio foram de teóricos que muito se detém a estudos na área em pauta, como: Bonamino, (2002), Dourado, (2013), Freitas, (2013), Gusmão, (2010), Gatti, (2009), Hernández, (2006), Libâneo, (2012), Almeida, (2013), Santana, (2009), Veiga, (2011), dentre outros. Nesse sentido, esta tese surge para contribuir com reflexões tanto para as instituições escolares, quanto para a Secretaria Municipal de Educação com relação aos resultados do IDEB das escolas pesquisadas que obtiveram diferentes resultados em seus IDEB, dentre estes, os Gestores, Coordenadores Pedagógicos, Professores e técnicos que compõem a Divisão de Avaliação Educacional que responderam ao questionário e deram informações importantes para a construção do trabalho. Esta pesquisa também é muito importante para o estado do Amapá, pois trata de enfoques em que evidenciam estratégias, práticas e propostas utilizadas pela SEMED para aumentar o desempenho educativo de suas escolas, nos exames nacionais de educação.

Palavras-Chave: Ideb, Políticas Publicas, Avaliação da Educação Básica, Ensino Fundamental

ABSTRACT

This research is entitled "The evaluation of IDEB results and the public policies adopted by the educational system in the municipality of Macapá, Amapá State, Brazil. In the search for an answer to the proposed question, a quali-quantitative, descriptive, and cross-sectional research was conducted. The general objective of this research is: to analyze the reasons why schools have deficiencies in the results of the evaluations in the national examinations from 2011 to 2021 and what measures school managers are taking to solve them. The instrument used in this research was the questionnaire semistructured. In the conceptual discussion about the evaluation of IDEB results and the public policies adopted by the educational system, the supporting references were from theorists who have long held on to studies in the area in question, such as: Bonamino, (2002), Dourado, (2013), Freitas, (2013), Gusmão, (2010), Gatti, (2009), Hernández, (2006), Libâneo, (2012), Almeida, (2013), Santana, (2009), Veiga, (2011), among others. In this sense, this thesis arises to contribute with reflections for both the school institutions and the Municipal Secretariat of Education regarding the IDEB results of the schools researched that obtained different results in their IDEB. Among these, the Managers, Pedagogical Coordinators, Teachers and technicians that make up the Educational Evaluation Division answered the questionnaire and provided important information for the construction of this work. This research is also very important for the state of Amapá, because it deals with approaches that highlight strategies, practices and proposals used by SEMED to increase the educational performance of its schools in the national education exams.

Keywords: Ideb, Public Policies, Basic Education Evaluation, Elementary School

INTRODUÇÃO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) com o objetivo de mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação de dois importantes indicadores: o fluxo escolar, mensurado pela taxa de aprovação escolar, e a proficiência média dos alunos avaliados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Entretanto, estes resultados nas avaliações nacionais denunciam o fracasso escolar do sistema educacional brasileiro e, dessa forma, evidência que somente a permanência dos alunos na escola não garante a aprendizagem, assim, o município não está distante dessa realidade pois seria necessário que os educadores trabalhassem com metodologias diferenciadas com seus alunos no letramento, em matemática e leitura, quando levamos em condição as capacidades fundamentais de ler, escrever e interpretar. Mediante este cenário e dos resultados obtidos no município de Macapá nos Exames Nacionais do MEC é pertinente perguntar: por quê as escolas pesquisadas de Macapá - Amapá – Brasil, apresentaram deficiências nos resultados das avaliações nos exames nacionais de 2011 a 2021 e quais as medidas que os gestores escolares estão tomando para solucioná-las? A pesquisa se justifica por apresentar grande pertinência, pois através dela é possível identificar, comparar e analisar as deficiências apresentada nas escolas pesquisadas em Macapá, contribuindo para uma política pública educacional, para que nossas escolas possam ter um resultado satisfatório no Ideb.

O ponto de partida será um estudo em três escolas do Ensino Fundamental das séries iniciais do 5º ano no município de Macapá, bem como, explicar, detectar as estratégias e práticas utilizadas pelos gestores e pela sua equipe escolar nos resultados das avaliações nos exames nacionais em 2011-2021. Mas antes, é importante destacar alguns fatores que nos levaram a esse objeto de estudo. O estado do Amapá convive com uma realidade de baixo desempenho nas avaliações provenientes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Básica (SAEB). Desde que essa modalidade de avaliação foi institucionalizada e começou a definir a qualidade da educação das unidades de ensino (escolas) e, em uma amplitude maior dos municípios, dos estados e do Brasil como um todo, em “notas”, o Amapá e, conseqüentemente seus 16 (dezesesseis) municípios têm apresentado rendimentos que não satisfazem as metas estabelecidas por essa política nacional de avaliação.

Esse episódio é apresentado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos três principais níveis de escolaridade nos quais os alunos são avaliados, sendo eles: anos iniciais do Ensino Fundamental I, mais precisamente no 5º ano, final do Ensino Fundamental II (9º ano) e final do Ensino Médio (3º ano). Para comparar a realidade vivida neste Estado nesse quesito, o Ceará mesmo diante do cenário pandêmico, que afetou o modelo de ensino em todo o mundo, o Estado registrou a nota de 6,3 entre os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, que corresponde do 1º ao 5º ano. A nota supera a projeção inicial para o ano de 2021, que era de 5,4.

Nos anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º, o Ceará também superou a projeção estabelecida para o ano de 2021. A meta era que o Estado alcançasse a nota 5,1, entretanto, o levantamento do Inep apontou que o Ceará registrou 5,4 (a mais alta do Nordeste).

Nesse mesmo ano, o Amapá obteve nota 4,7, não atingindo a meta estipulada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que era de 5,0.

Entretanto, mesmo diante desse cenário, existem casos em que a realidade se apresenta diferente. Que é o caso de duas escolas que fazem parte da pesquisa. E foi exatamente movida pela vontade de descobrir posturas ou elementos educacionais que podem elevar os índices de aprendizagem dos alunos, e que se materializam nessas avaliações, que surgiu o problema norteador desse estudo. Pois a terceira escola pesquisada não conseguiu atingir a meta no Ideb, desde 2019, é importante também destacar que uma das escolas pesquisada surpreende com os resultados apresentados ao longo do período que se retrata a pesquisa (2011 a 2021) pois nesse

período, a escola atingiu a meta em todos os anos, em razão a esse contexto, o estudo se detém com maior ênfase na diferença dos resultados de cada escola e quais políticas adotadas pelo Sistema Educacional Municipal de Macapá. Contudo, foi realizado a aplicação de questionário semiestruturado aos participantes da pesquisa para identificar e comparar a diferença dos resultados do IDEB no ano de 2011-2021 nas três escolas pesquisadas.

Por essa razão, o primeiro capítulo desse trabalho discute avaliações e suas concepções, um conceito teórico que não estar ligado diretamente aos processos educacionais, mas sim ser pertencente à processos de formações, a concepção de educação, de sociedade, onde é citado por Caldeira (2000) como “um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. (Caldeira, 2000, p. 122)

Após essa discursão mais conceitual, o trabalho detém com relação a estrutura do Sistema Educacional no Brasil, em seguida fala sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, depois se reporta sobre o contexto histórico e os resultados das avaliações no período de 2011 a 2021, logo em seguida é necessário falar sobre o cenário da educação na rede municipal de Macapá, logo seguidamente se tratou dos impactos causados dentro do Sistema de Ensino e as políticas públicas para o Ensino Fundamental no Brasil, a importância do Ideb como parâmetro de qualidade, a importância da gestão escolar e a formação dos professores e suas práticas frente aos novos rumos da educação.

Enfim, situa o cenário da avaliação em larga escala, essa tem a finalidade de diagnosticar e possibilitar a interferência no processo educacional. Para uma maior compreensão, Freitas (2005, p. 14) nos diz que a “[...] avaliação em larga escala da educação básica brasileira é uma estratégia de governo educacional resultante da ação política, institucional e administrativa do Estado [...]”.

O segundo capítulo aborda caminhos metodológicos utilizados para obter os resultados e permitir as análises, sendo realizada uma pesquisa com abordagem quantitativa, descritiva e

transversal, com aplicação de questionários semiestruturados, formalmente validados, tendo sido colhido a autorização no Termo Livre e Esclarecido, no qual foi informado os objetivos da pesquisa e o fim a que se propõe a investigação, foram aplicados à 13 (treze) professores, 3 (três) coordenadores pedagógicos, 3 (três) gestores escolares e 3 (três) técnicos que compõem a Divisão de Avaliação educacional na Secretária de Educação Municipal. para a realização da pesquisa, sendo que esta teve como base dados estatísticos fornecidos pela secretaria das escolas pesquisadas, pela Secretaria Municipal de Educação de Macapá (SEMED), por publicações advindas do Ministério da Educação, através, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Os direcionamentos referentes a pesquisa em ciências sociais, foram baseados em teóricos que tem estudos significativos na área, dentre eles podemos citar Kauark et al (2010), Lakatos; Marconi (2003), Michel (2005), Sampieri et al (2006), Campoy, (2019).

Na organização metodológica, seguiu-se etapas que partiram da realização de análises mais amplas até se chegar a elementos mais restritos ao lócus da pesquisa. Foram apresentados os resultados encontrados após a pesquisa aplicada aos professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos das escolas participante da pesquisa e técnicos que compõem a Divisão de Avaliação educacional da SEMED, sendo agrupados os resultados por objetivos e a conclusão de cada um deles.

Na análise dos resultados da pesquisa, e último capítulo desse trabalho, procura-se entender os motivos das escolas apresentarem deficiências nos resultados das avaliações externas nos exames nacionais no período de 2011 a 2021. Mais precisamente sobre as estratégias utilizadas pelos gestores escolares e a mantenedora (SEMED) para superar os resultados apresentados no SAEB/IDEB, nas avaliações de proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática.

Concomitante com a discussão acerca das avaliações e resultados, procura-se entender, através de dados estatísticos e dos discursos advindos dos questionários semiestruturados realizados, se as formações dada pela SEMED tem influenciado no desenvolvimento do trabalho dos professores para a elevação dos resultados do IDEB, e se estes tem a consciência do seu papel na aprendizagem dos alunos e se materializado em instrumento de elevação do IDEB.

Por fim, apresenta-se as conclusões e sugestões, as quais se referem as conclusões adquiridas na concretização da investigação, sendo realizadas a partir das interpretações e análise dos dados obtidos e do referencial teórico estudado, assim como a apresentação de algumas recomendações consideradas importantes para a continuidade do estudo.

Diante o exposto, considera-se que o resultado desse estudo possa fornecer efeitos positivos, capazes de subsidiar as escolas na reflexão de seus resultados e processos de trabalhos com vistas à promoção de melhorias, não somente pelo resultado apresentados nos exames e nas divulgação de índices e rankings mas que garantam aos alunos conquistar habilidades e competências que lhes permitam compreender, aprender e interagir com o conhecimento a sua volta.

Como também o professor, que terá a oportunidade de refletir sobre suas práxis pedagógicas e se permitir a mudança no processo de ensino e aprendizagem utilizando o que foi apreendido nas formações oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Macapá e aos gestores escolares não podem esquecer o seu duplo papel- administrativo e pedagógico, dentro da escola, devendo sempre buscar uma postura que leve a uma ação participativa, pois ao invés de emanar ordens com tons imperativos, este deve passar a ter atitudes mais humanas e maleáveis, convidando que se participe daquela ação. Em consequência as pessoas envolvidas se sentem mais valorizadas e capazes de desempenhar suas funções

Os gestores cumprem um papel fundamental nesse processo para buscar alcançar os resultados satisfatórios para a comunidade escolar, pois com o êxito do desempenho de cada um quem ganha mesmo é a escola como um todo.

Teixeira (1997) corrobora com a ideia acima, afirmando que o progresso humano para a superação de seus males tem como base uma educação transformadora e de qualidade e faz a seguinte observação: “Expressão de uma civilização e base para a sua crítica e constante revalorização isso é que deve ser a educação. As escolas exercem, assim, não só a função predominante do reajustamento social, como a de direção do progresso humano” (Teixeira, 1997, p. 48).

Em conclusão cabe assinalar que os estudos realizados e detalhados no capítulo primeiro, complementados pelas pesquisas empreendidas, demonstraram que existem lacunas para o aprofundamento da investigação sobre o assunto discutido nesta Tese, em especial no que se refere às questões da qualidade do ensino e nos resultados das avaliações externas, já que o ato de avaliar a qualidade da educação ofertada aos alunos da rede, e também monitorar e aprimorar políticas educacionais é função da mantenedora a partir de evidências. Dessa forma, pode ser constatado com maiores detalhes na sequência deste trabalho.

CAPÍTULO 1 - MARCO TEÓRICO

1.1 Avaliações e suas concepções

Para se ter uma melhor compreensão dos conceitos sobre avaliação, neste subitem será mencionado, através de alguns autores, a importância do ato de avaliar no processo do ensino aprendizagem, sendo ela indispensável para garantir o direito à educação. Tendo como objetivo principal nortear o trabalho de professores, gestores e também de formular políticas públicas para a educação básica. Não sendo apenas um instrumento para punir os alunos com mais dificuldades ou classifica-los conforme seu desempenho.

Sabe-se que a avaliação não constitui-se somente a um conceito teórico ou que esteja ligada diretamente aos processos educacionais, mas sim ser pertencente à processos de formações, a concepção de educação, de sociedade, onde é citado por (Caldeira, 2000, p. 122) como “um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica” (*apud* Chueiri, 2008, p. 51) e, também, explicitado por Raphael:

A qualidade técnica de um processo avaliativo reside, essencialmente, no aprimoramento dos instrumentos utilizados. Estes instrumentos têm o objetivo de obter dados de medida que formarão um conjunto ao qual será atribuído o juízo de valor. Estes dados que servirão ao julgamento necessitam ter qualidades técnicas para que o juízo seja aceitável. Devem ainda ser coerentes com a totalidade do processo, pois nesta fase são decididas questões como: para que servem os dados? Que informações são necessárias? Como serão obtidas as informações? A quem caberá esta tarefa?. (Raphael, 1994, p. 34)

Dessa maneira percebemos que a avaliação não ocorre apenas em um momento específico, e sim que está presente em todo o processo educacional, tornando-se um instrumento que se concebe desde o início até a finalização do trabalho do professor.

Ainda como uma prática pedagógica, o professor não deve se abster de seu papel como avaliador no processo de ensino e de aprendizagem, de forma que este instrumento torne-se um elemento presente em seu cotidiano, assim como afirma Chueiri:

[...] a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica. (Chueiri, 2008, p. 52)

É importante destacar que a relação da prática pedagógica do educador está diretamente ligada ao processo de avaliação e, assim, influenciando diretamente no contexto de ensino e de aprendizagem, o que resultara nas habilidades, comportamentos e concepções de seus alunos.

Chueiri, enfatiza que:

Na condição de avaliador desse processo, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos (Chueiri, 2008, p. 52).

Para se compreender melhor o papel do educador na condição de avaliador, é necessário analisar previamente a concepção de “avaliação” e quais suas concepções ao longo do tempo, iniciando seus primeiros registros, no Brasil, entre os séculos XVI e XVII, usando para tal análise a proposta de Chueiri (2008) em seu estudo da avaliação educacional, onde a classificou em 4 fases: “examinar para avaliar”, “medir para avaliar”, “avaliar para classificar” e “avaliar para qualificar”.

Observando em seu primeiro conceito, a autora defende que ainda nos dias de hoje, as escolas mantem a prática de exames como medida de avaliação de seus alunos, ocasionando assim a sistematização do classificar, reconhecer o certo e o errado sem a análise do contexto em que o aluno propôs aquela resposta, sendo assim, denominada de “examinar para avaliar” o desempenho do educando (Chueiri, 2008, p. 54).

Ligado a este conceito, temos Luckesi (2013), afirmando que a prática pedagógica em nosso país necessita de cuidados, ou seja, seja no planejamento, seja na execução, seja na avaliação. E, nosso esforço como um profissional ou como teórico da área da avaliação, nós todos educadores consigamos juntar o ato de avaliar, com o ato de planejar, com o ato de executar. (Luckesi, 2013, p. 11)

Segundo Silva (2008) a avaliação é espaço de mediação/aproximação/ diálogo entre formas de ensino do professor e percurso de aprendizagens dos alunos. Neste sentido, avaliar implica saber como o aluno aprende para que toda prática esteja centrada de modo que contribua com o processo de construção da aprendizagem. (Silva, Hoffmann, & Esteban, 2008)

Então, é a partir deste âmbito que o “avaliar para classificar” une-se aos conceitos anteriores, onde o exame torna-se necessário para que se possa medir o desempenho comportamental e da aprendizagem do aluno, para que assim conceda uma certificação, ou seja, classifica-o como alguém qualificado para prosseguir com sua vida acadêmica, profissional e, até mesmo, pessoal.

Dessa forma, em contrapartida as concepções anteriores, na década de 1960 passou-se a surgir críticas quanto a estas formas avaliativas, visto que o fracasso escolar passou a ser perceptível e questionado, avançando estudos de uma forma qualitativa de avaliação, onde Saul (1988) no traz:

Há uma preocupação em compreender o significado de produtos complexos a curto e a longo prazos, explícitos e ocultos, o que reques

uma mudança de orientação, uma troca de polo: da ênfase nos produtos à ênfase no processo (Saul, 1988, p. 46)

Todavia, muitas escolas interpretam de forma errônea o conceito da avaliação qualitativa, impondo um sistema classificatório e, assim, fundamentando seu conceito em um processo que apresenta ser diferenciado, porém, seu fim se mantém em outras concepções, como apontado por Esteban (2004):

[...] Muitas vezes observamos, tanto na sala de aula quanto nas propostas que chegam à escola, a manutenção da prática de avaliação fundamentada na lógica classificatória e excludente, ainda que a prática adquira uma aparência inovadora e que o conceito de avaliação escolar associado à quantificação do rendimento do/a aluno/a seja objeto de inúmeras e profundas críticas. (Esteban, 2004, p. 122)

A avaliação em larga escala no contexto global, nos mostra que em vários países do mundo já instituíram sistemas próprios de avaliação externa, que diferem-se entre si quanto à metodologia e objetivos. É importante destacar também os questionamentos acerca do potencial de as avaliações em larga escala melhorarem a qualidade do ensino, visto que, apesar dos esforços realizados, especialmente pelos países latino-americanos, os dados obtidos por meio dessas avaliações mostram que pouco tem se alterado no quadro educacional da maioria dos países que as empregam enquanto instrumento de gestão.

Com relação a avaliação em larga escala, essa tem a finalidade de diagnosticar e possibilitar a interferência no processo educacional. Para uma maior compreensão, Freitas (2005) nos diz que a “[...] avaliação em larga escala da educação básica brasileira é uma estratégia de governo educacional resultante da ação política, institucional e administrativa do Estado [...]”. (Freitas, 2013, p 11)

Assim, os resultados passam a ser evidenciados e disponibilizados para o conhecimento da sociedade. Esse processo resulta ainda, na possibilidade de indicar caminhos para uma mobilização dos envolvidos no processo educacional na busca por melhorar a qualidade da educação.

Tendo em vista o objetivo do IDEB que é medir a qualidade da educação básica, esclarece-se o entendimento sobre medida, a saber: “[...] refere-se à determinação de atributos de alguma coisa (extensão, dimensões, quantidade, grau, capacidade), segundo determinadas regras, com o propósito de caracterizar sua posição com a máxima precisão possível” .(Freitas, 2007, p. 4)

Assim, a avaliação deve promover a mudança, de modo a possibilitar a elaboração de programas de intervenção que atendam as necessidades diagnosticadas.

1.2 O Sistema Educacional no Brasil

1.2.1 A estrutura do Sistema Educacional no Brasil

Podemos definir a estrutura do sistema educacional brasileiro por duas legislações principais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.394 de 1996, conhecida como LDB – e as diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988 – que dentro do Capítulo III determina que a educação básica é um direito de todos os cidadãos. Essas diretrizes autorizam que as esferas governamentais conduzam e mantenham os programas educacionais, que são pensados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Podemos destacar ainda, o que está previsto na LDB com relação a BNCC, sendo um conjunto de orientações de aprendizagem dos alunos para atingir metas educacionais, ou melhor, ela busca garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento básico e indispensável, independentemente de onde vieram ou suas condições de estudo. Em conjunto, cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, planejar, financiar,

manter e executar políticas de ensino que estejam de acordo com a BNCC, LDB e as diretrizes constitucionais.

É importante salientar que além das leis, há vários órgãos responsáveis pelo funcionamento do sistema educacional. A nível federal, temos: O Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), na esfera estadual e no Distrito Federal as decisões sobre o sistema educacional ficam por conta das seguintes entidades: Secretarias Estaduais e Conselhos Estaduais de Educação e, em nível municipal, quem organizar são as secretarias municipais de educação e os conselhos municipais.

È importante levar em consideração o art. 2º da LDB, onde afirma que a educação é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, onde tem a finalidade de desenvolver em pessoas a exercerem a cidadania e qualifica-la para o trabalho. A LDB também define que existe duas categorias de ensino, a educação básica e a educação superior.

A educação Básica: tem caráter obrigatório – sendo dever dos pais ou responsáveis que a criança e o adolescente conclua a educação básica, bem como é dever do Estado oferecer essa educação. As modalidades são constituídas da seguinte maneira:

- **Educação Infantil – (creche):** duração de 4 anos, com alunos de 0 a 3 anos;
- **Educação Infantil (Pré-escola):** duração de 3 anos, com alunos de 4 a 6 anos;
- **Ensino Fundamental:** duração de 9 anos, com alunos de 6 a 14 anos;
- **Ensino Médio:** duração de 3 anos, com alunos de 15 a 17 anos;
- **Ensino Médio Técnico:** escolas podem oferecer cursos técnicos em períodos

contraturnos – que são os períodos extraclasse – para seus alunos. A duração é variável, podendo ser de 1 a 3 anos.

Vale lembrar que temos outras modalidades na Educação Básica, como: Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Indígena, Educação a Distância, Educação do Campo e Educação quilombola. Essas modalidades se adequam às diferenças de contextos, especificidades de alunos, etc., como observado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (Lei nº9.394/96) que dita as modalidades de ensino e considera as características de cada povo e comunidade, demarcando identidade, cultura e fortalecimento destas. Nesse sentido, as modalidades educacionais estão contempladas na Educação Básica compondo as seguintes pautas:

- **Educação Especial Inclusiva**, que visa o atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência na perspectiva de promoção do desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades atendendo as necessidades específicas dos sujeitos na ótica da educação integral, tendo em vista formar cidadãos conscientes e participativos.
- **Educação Profissional e Técnico**, tem como finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade.
- **Educação de Jovens e Adultos**, com um olhar para o estudante que trabalha, considerando saberes prévios e tempos de aprendizagem dos sujeitos atendidos, tendo em vista garantir o direito aos conhecimentos produzidos pela pluralidade de movimentos sociais na variedade de formas de produção, trabalho e resistências, reconhecendo e fortalecendo a diversidade de culturas, memórias, identidades e universos simbólicos dos sujeitos.
- **Educação Escolar Indígena**, caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas e conhecimento dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade com os projetos societários

definidos autonomamente por cada povo indígena, feita com e para indígenas, nos espaços onde localizam as diferentes etnias.

- **Educação a Distância**, é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos
- **Educação do Campo**, na perspectiva da educação integral, valorização da vida, do conhecimento e da cultura do campo, apreciando os aprendizados dentro e fora dos espaços escolares, tendo em vista atender às especificidades dos povos do campo e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo: agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas e seringueiros.
- **Educação Escolar Quilombola**, com foco na valorização das questões étnico raciais e identitárias, a partir da valorização da identidade afrodescendente como instrumento de afirmação da identidade nacional e apreciação das identidades brasileiras, por um viés que leve o aluno a conhecer suas origens.

1.3 Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB

Segundo MEC (2009) criou-se em 1988 pelo Ministério da Educação e Cultura o Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP), que com as alterações da constituição de 1988, passou a chamar SAEB, assim o foco deste Ministério era de melhorar a qualidade da educação brasileira, através do fornecimento de subsídios educacionais como é o caso das Matrizes de Referência do SAEB, pois é o referencial curricular, onde informa o que será avaliado em cada disciplina e série, como as competências e habilidades esperadas dos alunos.

O SAEB é uma avaliação educacional externa e em larga escala, é realizada a cada dois anos para acompanhar a evolução da qualidade da educação e analisar fatores contextuais

relacionados com o desempenho escolar, visando subsidiar os formuladores e executores das políticas educacionais.

Inicialmente, o Saeb era constituído de uma única avaliação amostral, que avaliava as redes de ensino pública e privada, oferecendo resultados agregados por UFs, Regiões e para o Brasil. Este modelo seguiu até o ano de 2003, pois a partir de 2005 o Saeb passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve o modelo do Saeb com avaliação amostral, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil. Esta passou a avaliar de forma censitária as instituições públicas de educação básica, na série de encerramento de cada ciclo do ensino fundamental, oferecendo resultados para as instituições avaliadas.

Em 2013, foi incluída no Saeb a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) com a finalidade de aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Em 2017, o ensino médio passou a integrar a Prova Brasil. Em 2018, ele passou a ser composto por três exames, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), juntamente com a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC ou Prova Brasil) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), a Aneb faz parte do Sistema Nacional da Educação Básica (Saeb), cujo objetivo é fornecer dados para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

O Saeb durante vários anos de aplicação, avaliou somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Contudo, a partir de 2019 entraram em vigor, mudanças em relação às áreas do conhecimento e sua aplicação. Agora, serão avaliadas, também, as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, de acordo com as competências e habilidades previstas pela BNCC. É importante frisar que no ano de 2021 o Saeb, passou a contemplar a Educação Infantil, além dos Ensinos Fundamental e Médio, que já eram avaliados.

No ano de 2021, houve uma mudança significativa com o Saeb, com alterações que vão das áreas abordadas aos grupos de alunos avaliados. Essa mudança se deu pelo motivo dos ajustes implementados pela BNCC para a educação, o novo formato será implementado gradualmente até 2026, sendo que um dos objetivos é digitalizar a avaliação. A aplicação das provas e dos questionários vai mudar progressivamente para o formato digital, como já vem sendo observado no Enem. Antes o SAEB era aplicado para os alunos dos últimos anos de cada segmento de forma bienal, contemplando os 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio.

Hoje, no Novo Saeb, o sistema será aplicado anualmente para todos os anos e séries da educação básica a partir do 2º ano (momento em que se espera a conclusão do ciclo de alfabetização). Dessa forma, somente a educação infantil continuará a fazer a prova a cada dois anos.

Em 2023, os testes de linguagens e matemática para os 5º e 9º anos do ensino fundamental alinhados à BNCC e para o 5º ano testes de ciências humanas e de ciências da natureza alinhados à BNCC.

O SAEB é importante, pois por meio de testes e questionários, aplicados na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Sistema reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.

Este sistema permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.

Outro fator relevante nesse novo Saeb é que as siglas ANA, Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome SAEB, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos.

Vale ressaltar que a avaliação da alfabetização passa a ser realizada no 2º ano do ensino fundamental, (de acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular), primeiramente de forma amostral. Começa a avaliação na educação infantil, em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos exclusivamente para professores e diretores. Secretários Municipais e Estaduais também passam a responder questionários eletrônicos.

Importante destacar que, através das informações coletadas pelo Saeb, é possível enunciar políticas públicas mais precisas, bem como fornecer aos gestores e aos educadores, documentos claros e confiáveis para que eles possam implementar projetos educacionais adequados às suas realidades e também identificar problemas e desigualdades na educação, fornecer informações sobre o contexto econômico, social e cultural que influenciam o desempenho dos estudantes, visualizar os resultados dos processos de ensino e aprendizagem e além de desenvolver pesquisas na área de avaliação educacional.

O Saeb permite que as escolas das redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.

As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, inserido no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, proposto para aferir o que o governo

considerava a qualidade do ensino no território nacional, o Ideb representa a iniciativa de reunir em um só indicador dois conceitos que se apresentam para mensurar oficialmente a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Vale destacar que o Ideb agrega os resultados das avaliações em larga escala, possibilitando os resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e, em termos formais, permite traçar metas de qualidade educacional para os sistemas de ensino, com base nos resultados obtidos. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos pelo censo escolar anualmente, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, conforme estabelece a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005.

As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Dessa maneira, conhecer esses mecanismos de avaliação é muito importante para que os gestores de escola possam incorporar as matrizes de referência nos projetos pedagógicos da instituição de ensino.

Os ajustes passados pelo Saeb foi a fim de se aprimorar no cumprimento do objetivo de realizar um diagnóstico da Educação Básica Brasileira. Ao longo dos anos, foram modificadas não apenas as etapas avaliadas, mas a forma de coleta dos dados e a abrangência dos resultados gerados. Entretanto não foram encontrados registros sobre as análises de adequação do processo de coleta dos dados e, conseqüentemente, sobre a forma de cálculo dos resultados.

A seguir apresentamos a figura 1 que resume as principais mudanças do Saeb, desde sua criação.

Figura 1

Figura síntese - Percurso do Saeb: 1990 a 2021

EDIÇÃO	DISCIPLINAS AVALIADAS	POPULAÇÃO ALVO	SÉRIES AVALIADAS	TIPO DE APLICAÇÃO
1990	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação	Escolas públicas	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do E.F.	Amostral
1993	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação	Escolas públicas	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Amostral
1995	Língua Portuguesa (leitura) e Matemática	Escolas públicas e Escolas particulares	4ª e 8ª séries do EF, 3ª série do EM	Amostral
1997	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia	Escolas públicas e Escolas particulares	4ª e 8ª séries do EF, 3ª série do EM	Amostral
1999	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química, Biologia, História e Geografia	Escolas públicas e Escolas particulares	4ª e 8ª séries do EF, 3ª série do EM	Amostral
2001	Língua Portuguesa, Matemática	Escolas públicas e Escolas particulares	4ª e 8ª séries do E. F, 3ª série do EM	Amostral
2003	Língua Portuguesa, Matemática	Escolas públicas e Escolas particulares	4ª e 8ª séries do E F, 3ª série do EM	Amostral

2005	Língua Portuguesa, Matemática	Escolas públicas e Escolas particulares	4ª série/5º ano, 8ª série/9º ano do E. F, 3ª série do EM	Parte censitária e parte amostral
2007	Língua Portuguesa, Matemática	Escolas públicas e Escolas particulares	4ª série/5º ano, 8ª série/9º ano do EF, 3ª série do EM	Parte censitária e parte amostral
2009	Língua Portuguesa, Matemática	Escolas públicas e Escolas particulares	4ª série/5º ano, 8ª série/9º ano do EF, 3ª série do EM	Parte censitária e parte amostral
2011	Língua Portuguesa, Matemática	Escolas públicas e Escolas particulares	5º ano/4ª série, 9º ano/ 8ª série do EF, 3ª e 4ª série do EM	Parte censitária e parte amostral
2013	Língua Portuguesa, Matemática	Escolas públicas e Escolas particulares	5º ano/4ª série, 9º ano/ 8ª série do EF, 3ª e 4ª série do EM	Parte censitária e parte amostral
2015	Língua Portuguesa, Matemática	Escolas públicas e Escolas particulares	5º ano e 9º ano do EF, 3ª e 4ª série do EM	Parte censitária e parte amostral
2017	Língua Portuguesa, Matemática	Escolas públicas e Escolas particulares	5º ano e 9º ano do EF, 3ª e 4ª série do EM (tradicional e integrado)	Parte censitária e parte amostral
2019	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza	Escolas públicas e Escolas particulares	2º ano, 5º ano e 9º ano do EF, 3ª e 4ª série do	Parte censitária e parte Amostral

			EM (tradicional e integrado)	
2021	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza	Escolas públicas e Escolas particulares	2º ano, 5º ano e 9º ano do EF, 3ª e 4ª série do EM (tradicional e integrado)	Parte censitária e parte Amostral

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações retiradas de: BRASIL-INEP (2020, n.p); BRASIL-INEP (2021, n.p).

Podemos destacar, a mudança expressiva na metodologia adotada para a coleta dos dados, foi uma das alterações que o Saeb experimentou. Observando as edições de 1990 e 1993 os dados eram coletados de maneira amostral apenas entre as escolas públicas que ofereciam a 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, para avaliar a aprendizagem dos alunos nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação (INEP, 2019 d). Para a edição de 1995, as fontes consultadas não são uníssonas. O histórico do Saeb apresentado no portal do Inep, informa que essa edição seguiu o mesmo formato das duas primeiras aplicações. Conforme os demais documentos consultados registram a avaliação da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio em Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática, envolvendo escolas públicas e particulares. Por serem mais completas, foram consideradas informações dos documentos relacionados ao planejamento amostral (INEP, 2019, p. 15).

A partir das leituras realizadas no portal do INEP, observou-se que até o presente momento, foram 16 (dezesesseis) edições do Saeb e não há como debater sobre avaliação externa estabelecida no Brasil sem falar sobre o atual Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) seja por sua organização e função, críticas, limitações e pretensão em querer desenhar

contribuições às políticas educacionais no país. Dessa maneira, nota-se que o Saeb desde sua criação, em 1990, já passou por diversas mudanças e muitos são os debates na literatura sobre sua função e organização.

Diante do que foi apresentado, é possível notar que desde a primeira edição do Saeb em 1990, o mesmo passou por várias mudanças em sua metodologia e estrutura, principalmente com inclusão da avaliação censitária. Com base nas reflexões trazidas por Bonamino (2016) é possível afirmar que os testes de desempenho se transformaram o principal foco das análises dos resultados, em detrimento de toda análise social, pedagógica e escolar. A priori, sabe-se que o Sistema de Avaliação da Educação Básica visa cumprir com o papel de medir a qualidade educacional e, a partir disso, orientar e avaliar as políticas educacionais. Segundo exposto no próprio portal do Inep:

O Saeb permite que as escolas das redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>).

Todavia, pode-se perceber que a partir de 2005 houve a inserção da avaliação censitária, o que de acordo com (Freitas, 2018), é um dos indicadores de política de reforma empresarial da Educação. Desta maneira, a direção passa a ser invertida, ou seja, as avaliações passam a fiscalizar as escolas e as políticas públicas educacionais pouco sofrem alterações, e as escolas, gestores e professores acabam sendo responsabilizados pela qualidade educacional.

(Afonso, 2012) , prossegue a análise da temática do dossiê, colocando a perspectiva da “responsabilização” em outra direção, em “Para uma conceitualização alternativa de

accountability em educação”. Por referência a esta mesma problemática, pontuam-se também algumas tendências em curso em Portugal e outros países europeus.

Nesse sentido, o processo de globalização, de vertente econômica, acaba por instaurar na sociedade a lógica de competitividade e qualidade, o que favorece o aparecimento incisivo das políticas de accountability. O termo accountability é de origem anglo-normanda e, semanticamente, está ligado à ideia de contabilidade e administração financeira, ou seja, (a interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização), no sentido de chamar a atenção para configurações que sejam mais democráticas e progressistas.

Freitas (2018) defende que os programas progressistas deveriam propor a extinção da avaliação censitária de larga escala, que ocasionam ranqueamentos, bônus e punições tanto para professores como para alunos, pois na visão do autor esse tipo de avaliação deve ser amostral, conforme nas primeiras edições do Saeb, “testar e punir apenas cria condições para se privatizar a educação, através de avaliações estreitas e da tentativa de desgastar a imagem da educação pública e encontrar uma justificativa para transferi-la à iniciativa privada (Freitas, 2018, p. 141).”.

(Afonso, 1999) com base nas análises de Richard Bates aborda que há na avaliação da aprendizagem escolar dois objetivos diferentes e contraditórios: aqueles relacionados com os interesses administrativos que se apoiam na avaliação somativa e normativa ou em avaliação estandardizada; e aqueles que estão relacionados aos propósitos pedagógicos/educativos, utilizando a avaliação formativa, criterial e diagnóstica:

A avaliação normativa (por exemplo, o uso de testes estandardizados para medir a inteligência) é frequentemente referida na literatura como a modalidade de avaliação oposta, por excelência, à avaliação criterial. Enquanto a avaliação criterial verifica a aprendizagem de cada aluno em relação aos objetivos

previamente definidos, a avaliação normativa [...] toma com referência ou compara, as realizações dos sujeitos que pertencem ao mesmo grupo – o que lhe confere uma natureza intrinsecamente selectiva e competitiva (Afonso, 1999, p. 34).

De acordo com o referido autor, nesse tipo de avaliação – normativa com uso de testes estandardizados – os resultados quantificáveis predominam em relação às outras aprendizagens, defendendo que esse tipo de avaliação está relacionado de forma lógica com a ideologia de mercado, assim como defendido por Freitas (2018). Com esse mesmo pensamento (Bonamino & Sousa, 2012) concorda que com a implementação da Anresc (Prova Brasil) em 2005 e aplicação de testes censitários, há intenção de aumentar as consequências sobre as escolas, pois com ela permite-se acoplar a noção de responsabilização, uma vez que os resultados serão disponibilizados por escolas e isso pode incidir que a comunidade cobre que as escolas melhorem. Assim, baseado no que foi apresentado, compreende-se que a crítica não recai no Saeb ou na avaliação em si, mas na forma como ambos vêm sendo geridos, utilizando-se de testes estandardizados de forma censitária, resultando em informações e divulgação dos resultados de forma quantitativa e mensurável por escola.

Desta forma, um mecanismo que deveria servir para reorientar políticas públicas educacionais, acaba transferindo para escolas, professores e gestores a responsabilidades pela qualidade da educação. De acordo com resultados de pesquisas, entre elas, aqueles expostos no trabalho de Silva (2016) , a utilização de avaliações em larga escala de forma padronizada e censitária, acarreta em preocupação exacerbada em professores e esses tendem a estreitar o currículo escolar e preparar os(as) alunos(as) para as avaliações e itens que constam nelas. No desenvolvimento inicial do Saeb, antes da inserção das avaliações censitárias, era possível ter indicadores para nortear o desenvolvimento de políticas públicas, resguardando as escolas,

professores e gestores, deixando-os menos inseguros com a avaliação, tendo em vista que o objetivo é analisar as políticas educacionais governamentais.

1.3.1 O Contexto histórico e os resultados das avaliações externas no período de 2011 a 2021.

Ao longo dos últimos anos, as avaliações externas dos sistemas escolares, apresentaram vários problemas que ocorreram nos sistemas educacionais, sobre os indicadores que mostravam o alto índice de fracasso escolar no país (altos índices de repetência e de evasão escolar; baixos índices de conclusão), uma das questões que se colocava é que não se possuíam dados sobre o desempenho escolar efetivo dos alunos em nível de sistema e os fatores a ele associados. É importante destacar ainda, a ausência de orientações curriculares nacionais mais claras, as matrizes de avaliação vêm tomando o seu lugar, o que é um contrassenso: currículos para a formação na educação básica são muito mais abrangentes e portadores de uma filosofia educacional dinâmica mais ampla, do que o que espelha uma matriz operacional de avaliação que, necessariamente, é restrita em seu escopo.

As avaliações passaram a ser tomadas como a grande política de currículo educacional e, mais recentemente, como política definidora de equidade social. Cabe perguntar que elementos pedagógicos realmente oferecem para a renovação educacional, mesmo que seja apenas nas duas áreas consideradas? Olhando o modelo utilizado universalmente nessas avaliações e a escala utilizada, há pouca informação que possa alimentar e orientar processos de ensino. O dado fica como provocador, supondo-se, parece, que cada escola, cada rede, se “dê seu jeito” para atingir metas teóricas propostas.

Outra questão a notar, é a quase ausência atual de estudos - de seu destaque e divulgação - quanto às relações entre condições dos alunos, dos professores, das escolas, das gestões e os desempenhos escolares, tal como se praticava nos primeiros anos das avaliações, na direção de orientar políticas educacionais com base em fatores importantes para o sucesso escolar.

A política macro apenas sinaliza fortemente se o IDEB está baixo - ficando a comanda implícita/explicita aos gestores: eleve seu IDEB. Mas isso é insuficiente para verdadeiramente qualificar melhor a educação básica pública no país. Ao longo dos anos, até hoje, em que resvalamos em resultados pouco brilhantes são a prova disto. Falta discriminar quais condições alterar, e porque, para qualificar melhor o ensino oferecido nas escolas públicas. Um número genérico não faz essa “mágica”. Pode despertar para um problema de modo amplo, mas o que está determinando a situação continua oculto.

Dessa forma, necessita de elementos para cuidar-se de mudanças substantivas. Há, então, que considerar que a forma de divulgação dos resultados, e sua apropriação pela mídia, fez com que as avaliações externas, em seus resultados quantitativos, assumissem socialmente proporções de solução para os problemas escolares, como se disseminar rankings e a crítica aos desempenhos escolares, por si só, bastassem para mudar a situação dos baixos rendimentos escolares. Dessa maneira, o que se observa é uma exploração dos aspectos pragmáticos e competitivos de resultados sobre os quais não se pergunta de sua validade, seja política, seja teórica, seja técnica, seja, acima de tudo, social e educacional. Não se põe a questão dessas avaliações, tal como são realizadas, em relação às finalidades da educação básica para o Brasil, em sua conjuntura.

Conforme declara Gatti (2013) “tendo examinado os relatórios técnicos das avaliações desde os primeiros, e a forma de divulgação dos resultados, observa que a visão integradora de resultados com os fatores intervenientes e a perspectiva diagnóstica, o olhar para conjunturas regionais, perderam espaço para os rankings gerais e as pressões por resultados nas variáveis medidas”.

De acordo com a agencia Brasil no site <https://agenciabrasil.ebc.com.br>, o Brasil avançou no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em todas as etapas de ensino, mas apenas nos anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, cumpriu a meta

de qualidade nacional estabelecida para 2019. Os resultados foram divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Tabela 1

Metas Projetadas para o Brasil, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), de 2011 a 2021

METAS	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Medido a cada dois anos, o Ideb é o principal indicador de qualidade da educação brasileira. O índice registrado nos anos iniciais no país passou de 5,8, em 2017, para 5,9, em 2019, superando a meta nacional de 5,7 considerando tanto as escolas públicas quanto as particulares. Nos anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, avançou de 4,7 para 4,9. No entanto, ficou abaixo da meta fixada para a etapa, 5,2.

O Ideb é calculado com base em dados de aprovação nas escolas e de desempenho dos estudantes no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Saeb avalia os conhecimentos dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O índice final varia de 0 a 10.

O índice tem metas diferentes para cada ano de divulgação e também metas específicas nacionais, por unidade da federação, por rede de ensino e por escola. A intenção é que cada instância melhore os índices para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Em termos numéricos, segundo o Inep, isso significa progredir da média nacional de 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6 em 2022, ano do bicentenário da Independência. Mas, em 2020 houve o surgimento da pandemia

da COVID-19 pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) em todo o Brasil, grandes desafios foram apresentados e com eles a suspensão das atividades de ensino, as escolas permaneceram fechadas por um período prolongado durante a maioria do ano letivo de 2020. onde as escolas tiveram que entrar em um processo de adaptação e buscar meios viáveis para dar continuidade ao processo de aprendizagem. O ensino remoto e a tecnologia foram alternativas encontradas para que os alunos não perdessem o contato com a escola, entretanto, o contexto educacional atípico imposto pela pandemia de covid-19, levou boa parte das escolas a adotarem novas mediações de ensino e assim também reverem seus currículos e critérios, pois com tudo isso era sabido que essa pandemia traria reflexos na avaliação. O INEP realizou pesquisa para compreender as consequências da crise sanitária na educação. O resultado foi que 92% das escolas de educação básica, público alvo do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, adotaram estratégias de ensino remoto ou híbrido e 14,45% ajustaram a data de término do ano letivo. Além disso, nesse universo da educação básica, 72,3% das escolas recorreram à reorganização curricular para priorizar habilidades e conteúdos.

É importante destacar os dados relativos ao desempenho dos estudantes nos anos iniciais (5º ano do ensino fundamental) nas avaliações de língua portuguesa e matemática no período de 2019 para 2021, onde a parcela de alunos com conhecimentos insuficientes em língua portuguesa subiu de 23% para 28%. São crianças que sabem localizar informações explícitas em textos curtos, mas não conseguem interpretar sentidos de palavras e expressões. Já em matemática houve um pequeno crescimento de 21% para 23% no grupo de alunos que conseguem resolver problemas simples, mas que não são capazes de nomear figuras geométricas (quadrado, retângulo etc.).

É importante frizar que o Ideb, em uma escala de 1 a 10, cruza duas informações: *taxa de aprovação/fluxo escolar* (a porcentagem de alunos que não repetiram de ano em uma escola ou rede de ensino) e as *notas do Saeb* (avaliações de língua portuguesa e matemática), mas é

válido ressaltar que esses dois itens foram comprometidos, porque parte das redes de ensino adotaram a aprovação automática na pandemia, portanto esse resultado será artificialmente mais alto. Um outro fato relevante é que por causa da covid-19, a porcentagem de alunos que fizeram a avaliação (Saeb) foi muito mais baixa em alguns estados, fornecendo dados pouco confiáveis. As metas traçadas inicialmente para 2021 não serão consideradas, 'por causa da pandemia e de todos os fatores que alteraram (não intencionalmente) os cálculos.

1.3.2 - O cenário da educação na rede municipal de educação de Macapá

No município de Macapá, há 101 unidades educacionais públicas municipais, dentre elas 67 são escolas que atendem o ensino fundamental I, 25 são unidades de educação infantil e 09 são creches. Trata-se de modalidades de creches, pré-escola, escolas da educação infantil ao ensino fundamental, além da educação de jovens e adultos, educação no campo (que atende as escolas rurais), dentre outras. É importante destacar que, das 101 unidades, apenas 44 foram avaliadas em 2021, nos anos iniciais pelo IDEB (1º ao 5º ano), ou seja, do 5º ano do Ensino Fundamental, foco dessa pesquisa. As escolas públicas estão divididas em CIEM (Centro Integrado das Escolas Municipais), em cada CIEM, tem um quantitativo de escolas e também estão situadas por aproximação com relação aos bairros. As escolas que não tiveram a participação nas avaliações do SAEB, foram as que não atenderam os requisitos considerados como - população de referência do Saeb 2021- escolas com menos de 10 estudantes matriculados nas etapas do Ensino Fundamental, as turmas multisseriadas, as turmas de correção de fluxo; e as turmas de Educação de Jovens e Adultos.

As escolas que tiveram a participação na avaliação do SAEB, foram avaliadas pelo Ministério da Educação (MEC), que atribuiu uma nota à cada escola, com base no fluxo escolar (Censo escolar) e no desempenho dos alunos na Prova Brasil, aplicada aos anos iniciais, referente ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Na figura abaixo pode-se observar que nos anos de 2011 até 2021, somente nos anos de 2007 e 2009 conseguiram atingir a meta, conforme os resultados marcados em verde.

Figura 2 .

Metas e IDEB, Ensino Fundamental, anos iniciais, na Rede Municipal de Macapá

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
META		3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
IDEB	3.4	3.5	4.0	4.0	4.1	4.4	4.6	5.0	5.1

Fonte: MEC/Inep

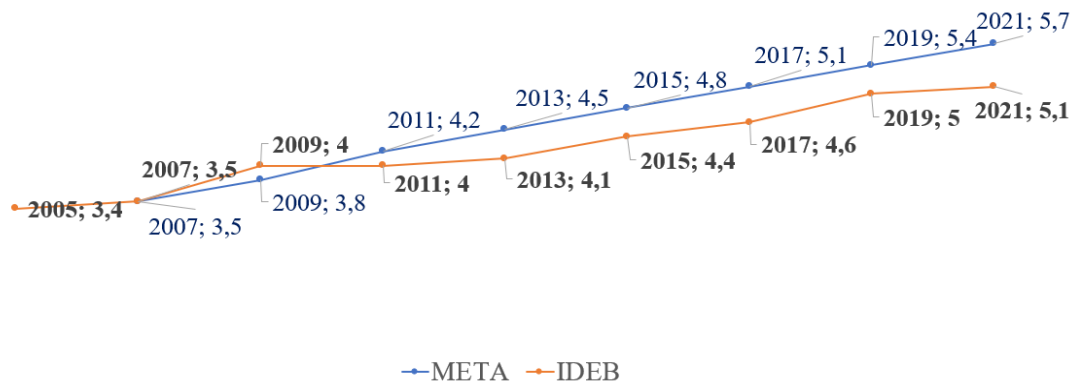
Os resultados marcados em verde representam os anos que a rede atingiu a meta projetada.

Convém salientar que a Pandemia da COVID-19 contribuiu para desnudar as mazelas da educação brasileira, que já convivia com a precarização do ensino, refletida pelos indicadores de avaliações nacionais e internacionais, e agravadas com a ausência de políticas públicas direcionadas para os momentos de crise, em especial, as financeiras e sanitárias.

Nesse sentido com base na planilha de dados do INEP observa-se que o município de Macapá, nas séries iniciais do ensino fundamental em 2021, mesmo com a situação pandêmica conseguiu ter um aumento em relação à 2019, mesmo não conseguindo atingir o seu indicador, assim tal análise é importante, pois através deste indicador tipo-IDEB, nós permitimos notar, se estamos avançando ou regredindo no campo educacional. O município de Macapá precisa melhorar suas metas projetadas, pois é preciso que elaborem políticas educacionais para o alcance de índices. Conforme a figura abaixo podemos verificar a evolução do IDEB na rede municipal de Macapá.

Figura 3 Evolução do Ideb da rede Municipal de Macapá

Evolução do Ideb da rede Municipal de Macapá



Fonte: MEC/Inep

De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação, do município de Macapá, através da subsecretaria de gestão educacional, responsável também pelo processo ensino-aprendizagem de alunos e pelo processo de formação das professoras e professores das 101 unidades escolares em funcionamento, 44 delas foram avaliadas nos anos iniciais do ensino fundamental pelo IDEB, a cada dois anos. não são todas as escolas que participam do Ideb, pois, para participar, elas devem possuir turmas do 5º ano com 20 alunos no mínimo por sala. Algumas escolas não possuem esse número de alunos, principalmente as da área rural. Cabe ressaltar que a Divisão de Avaliação Educacional – DAE, é a responsável pelo acompanhamento dos descritores, no qual são realizadas as formações e em que se definem as metas para as unidades municipais em Macapá.

Portanto, no Brasil em seus Estados e Municípios, deve-se desenvolver um trabalho educativo e coeso entre gestores, coordenadores e professores, proporcionando assim, saber sistematizado e não fragmentado, dando condições aos alunos, para que estes sejam críticos, e

capazes de enfrentar os desafios de um mundo capitalista. Essa é a função principal de toda escola.

1.4 Os impactos causados dentro do Sistema de Ensino em relação aos resultados apresentados nas avaliações externas

Observa-se no contexto mundial, que as avaliações externas surgiram como uma busca de “equiparação” tanto da abrangência e permanência do aluno nas escolas, como da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Desse modo, os impactos provocados em relação aos resultados apresentados ao longo dos anos de forma não satisfatória, fez com que o Sistema de Ensino buscasse mecanismo para que o Brasil alcançasse níveis educacionais compatíveis com seu potencial de desenvolvimento e garantisse o direito educacional expresso na Constituição Federal.

Para elevar o Ideb, as redes de ensino e as escolas necessitam melhorar simultaneamente os indicadores, deve ser considerada a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (sistema de Avaliação da Educação Básica – saeb) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos na educação básica.

Temos por pressuposto que a avaliação externa é uma política pública, nesse aspecto, regulatória, que vem se consolidando nas redes de ensino de forma prescritiva e indutora. Nessa perspectiva, procuramos apontar alguns elementos históricos sem, contudo, ter a pretensão de esgotar o debate, tampouco estabelecer relação de causa e efeito, mas contribuir para enriquecer a discussão e análise sobre as avaliações educacionais no atual contexto brasileiro.

Conforme Mészáros (2002), este assegura que “todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes” foram afetados de forma ampla e profunda pelas diversas crises pelas quais passou o capitalismo entre o final dos anos 1920 e início dos anos 1980.

Vale ressaltar que com isto, foram recusados a possibilidade de as novas tecnologias substituírem a mão de obra, porém admitem que elas exigem que estas se tornem cada vez mais qualificadas e mais capacitadas. Isso porque a micro eletrônica transformou as práticas produtivas, trocando a mão de obra por equipamentos automatizados, e cresceu o conteúdo tecnológico dos produtos introduzindo inovação na produção do trabalho. Desse modo, a nova base material de produção alterou-se e difere da exigida no modelo taylorista/fordista.

O novo modelo impõe condições para que o trabalho se modifique e a alteração do trabalho exige novas formas de produção do conhecimento. Esse cenário traz para a educação novos desafios, em especial aos trabalhadores educacionais, uma vez que deles é cobrada uma qualificação que os torne aptos para atender às exigências das bases materiais de produção que vem surgindo. No pensamento da “sociedade da informação e do conhecimento” faz-se necessário atentar-se para as exigências de qualificação voltadas para o mercado.

Nesse sentido, tanto a educação básica voltada aos alunos quanto a formação de professores passam a ser estratégias para a melhoria da “qualidade” do ensino. Daí as reformas políticas focadas para o aumento dos padrões de qualidade da educação na maioria dos países capitalistas. Diante do exposto, percebemos que as políticas neoliberais vêm ganhando espaço no cenário mundial enquanto resposta à crise do capital, uma vez que essa crise representa a mudança de paradigma no processo produtivo (do taylorismo-fordismo para o toyotismo).

Assim, mesmo que existam diferentes e divergentes definições para o que seja neoliberalismo e que não se possa pensar em ações lineares e homogêneas, o projeto neoliberal segundo Anderson (1995) , ainda que envolvido em contradições, impactou fortemente e passou a ser a ideologia dominante de nossa época. Nesse aspecto Draibe (1995) afirmar que:

[...] o neoliberalismo não constitui efetivamente um corpo teórico próprio, original e coerente. Esta ideologia dominante é principalmente composta por proposições práticas e, no plano conceitual, reproduz um conjunto heterogêneo de conceitos e argumentos,

“reinventando” o liberalismo [...]estes ingredientes compõem-se diferentemente, produzindo muitos e distintos neoliberalismos (Draibe, 1995, p. 86). Essa política tem por proposição tornar os próprios sujeitos responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso, ações que têm estimulado a produtividade e a eficiência. Para Gentili (1995), esse estímulo é excludente e desigual, aguçando o individualismo e a competência “selvagem.

O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito ou o fracasso social. Ambos passam a ser considerados uma variável dependente de um conjunto de opções individuais mediante as quais as pessoas jogam dia a dia seu destino. Se a maioria dos indivíduos é responsável por seu destino não demasiado gratificante é porque não souberam reconhecer as vantagens que oferecem o mérito e o esforço individuais mediante os quais se triunfa na vida. Há que competir e uma sociedade moderna é aquela na qual só os melhores triunfam (Gentili, 1995, p. 136).

Assim, a pedra angular da política neoliberal é a competição, tendo a competência e o individualismo incitados pelas práticas e regras do mercado, que robustecem as desigualdades já existentes e ainda abrem espaço para produzir inúmeras outras. Desse modo, ao atribuir ao próprio sujeito o encargo pela sua futura empregabilidade, subordina a educação à noção de rentabilidade e ao enfoque do produto/resultado, desconsiderando questões socioeconômicas e políticas mais amplas.

Conforme Gentili (1995), grande parcela de responsabilidade pela crise nos sistemas educacionais pode ser atribuída à própria política social resultante das propostas neoliberais. Essas trazem como natural e “inevitável o *status quo* estabelecido pelo sistema”. A anuência passiva no atendimento às normas do sistema capitalista favorece a influência das políticas neoliberais. Essas políticas têm gerado significativas mudanças, dentre as quais as demandadas pelo campo econômico que necessita da reconfiguração e funcionalidade direcionada às novas

habilidades na qualificação dos trabalhadores, e que nesse caso direciona essas mudanças para o campo educacional.

Atualmente, o Brasil está figurando entre os principais países avaliados como boa opção para se fazer investimentos diretos. Contudo, para alavancar esse novo posto em que se encontra se vê impelido a novas demandas no campo da infraestrutura, entre as quais a educação.

Não se trata de desconsiderar as medidas como um componente de avaliação. Entretanto, os educadores entendem a educação como um fenômeno social mais amplo, desse modo, creem que não se pode ter unicamente a economia como determinante. Nessa direção, Sordi (2012) nos lembra “que motivadores externos tendem a torcer as razões pelas quais se luta por uma escola pública de qualidade” (Sordi, 2012, p. 488).

Antecipadamente sabemos que “comparar o analfabetismo entre os mais ricos e os pobres, a partir da distribuição da renda, é outra forma de verificar as desigualdades”, ou seja, a taxa de analfabetismo entre os mais pobres é nove vezes superior àquela verificada entre os mais ricos (Castro, 2009, p. 682). Por conseguinte, com pontos de partidas socioeconômicos tão díspares entre a população, propor a equidade e o mérito individual como balizador dessas diferenças é negar a realidade brasileira, ou no mínimo apoiar sua manutenção. Nas políticas da educação básica, Dourado (2013) chama atenção para o fato de persistirem a avaliação, fortemente marcada por testes standardizados, em detrimento de um sistema ou subsistema que articule variáveis com a perspectiva de desenvolvimento institucional (Dourado, 2013, p. 769).

Nessa perspectiva, a utilização de resultados de processos avaliativos em larga escala depara-se, no país, com uma intensa disputa ideológica. De um lado, a expectativa de uma gestão de sistema ancorada em uma racionalidade instrumental, com perspectiva de gerar maior eficiência. De outro lado, a ideia da autonomia dos processos educativos no âmbito da escola,

ênfatizando processos de autoavaliação. Dessa forma, a questão do uso dos resultados adquire uma nova dimensão. Daí surge varias indagações, como: Em que medida a implantação dos sistemas de avaliação tem sido capaz de induzir auto reflexão no âmbito do sistema como um todo e, em particular, na escola? Ou, ainda, em que medida tem sido capaz de provocar alteração na lógica de formulação e implementação de políticas educacionais e nas práticas escolares?

Essas indagações ganham relevância quando se constata que os principais processos avaliativos em larga escala, o Saeb e a Prova Brasil, têm o rendimento do aluno como ponto nuclear para as apreciações da educação básica (Sousa, 2001, p. 88) Tal constatação não implica um julgamento acabado desses sistemas; trata-se de apontar limitações desses procedimentos, que inclusive podem infundir um “cientificismo” que não lastrearia adequadamente as políticas que daí derivam (Perrenoud, 1998)

Essas afirmações remetem ao óbvio de que outras coisas mais importantes acontecem na escola, e que os sistemas avaliativos não são capazes de medir todas elas. Apesar disso, praticamente todos os sistemas educacionais ignoram o fato no momento de divulgar os resultados dos testes avaliativos e nas análises realizadas.

1.5 Políticas públicas para Ensino Fundamental no Brasil: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB)

Há ocupado um lugar de destaque na literatura educacional a discussão sobre as políticas públicas, uma vez que vem sendo implementada reformas, tanto no currículo, como na organização da gestão e financiamento dos sistemas de ensino. Nesse contexto, tem sido produzida uma literatura que analisa essas reformas, baseadas nas grandes mudanças ocorridas no terreno econômico, social e político e que incluem processos como a globalização, as transformações no mundo do trabalho e as mudanças sociais que reconfiguram a realidade em todas as partes do mundo. Dessa maneira, têm sido debatidas as atuais reformas que passam os

sistemas educacionais, denunciando-se os interesses políticos que as orientam, a presença de organismos internacionais nesses processos, enfim, tem sido colocado em foco como essas transformações correspondem às necessidades de reordenação do sistema educacional, aos interesses econômicos e políticos das grandes empresas transnacionais e das organizações e dos organismos políticos que as representam.

São apresentadas evidências de como essas reformas se alinham com a reprodução ampliada do capital, em um processo de desenvolvimento que privilegia, cada vez mais, os interesses de grandes grupos econômicos em detrimento de grandes contingentes da população que permanecem marginalizados dos bens e serviços trazidos pelo desenvolvimento e pela riqueza material, vivendo em condições de pobreza e de privação no presente e de incerteza e de insegurança em relação ao futuro. De forma geral, as análises sobre as políticas públicas para os diferentes níveis e modalidades de ensino, no Brasil, têm mostrado a coerência interna dessas políticas, sua organicidade na busca de um reordenamento da educação, evidenciando o caráter centralizador dessas políticas, realizadas por meio da instituição de parâmetros e diretrizes curriculares, sistema nacional de avaliação e programa nacional de livro didático. Tem também sido demonstrado o alinhamento dessas políticas com diretrizes impostas por organismos internacionais, que financiam e fornecem os critérios para as mudanças relacionadas à forma e ao conteúdo da organização e do funcionamento dos sistemas públicos de ensino.

Nessa conjuntura, têm sido debatidas questões como o significado, que nos documentos oficiais tem assumido o termo *equidade*, a partir da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos; tem sido problematizada a questão de uma educação voltada para os interesses e a lógica do mercado e as formas encontradas para conjugar ampliação do acesso com a redução de custos no setor educacional. Não tem sido também descuidada, pela literatura crítica, a questão dos diferentes mecanismos de privatização da educação, que no ensino básico

representa claramente a instalação de dois sistemas de ensino, com objetivos distintos, ou seja, a escola pública para o povo e o ensino privado para as elites.

Como já foi pontuado, têm que ser reconhecidas a importância dessas análises e a pertinência da preocupação dos educadores com a questão da formação para o trabalho *versus* formação humana. Esta última pode ser identificada como a perspectiva que enfatiza a necessidade de a educação colocar-se no campo da luta por uma sociedade mais justa, ao lado daqueles que combatem as desigualdades sociais e lutam por mudanças sociais capazes de reverter a situação de exclusão econômica e social em que vive grande parte da sociedade brasileira. Contudo, em meio a essa literatura sobre as políticas públicas, orientadas por um perspectiva crítica de influência marxista e neomarxista, outras análises referenciadas nos estudos pós-estruturalistas vêm se desenvolvendo.

Nessa tendência merecem destaque os trabalhos de (Popkewitz (1997) Diferentemente dessas análises, que situam as “nossas reformas” como sendo aquelas orientadas para a mudança social e formação do cidadão crítico, e as “reformas deles”, como aquelas orientadas por princípios econômicos e pelas leis do mercado, destinadas à formação do trabalhador, os trabalhos de Popkewitz (2001) buscam romper com esse modelo. Este autor tem discutido o sentido e o significado das reformas educacionais e seus trabalhos têm sido divulgados no Brasil, tornando-se algumas de suas idéias referência de muitas análises sobre a questão das reformas educacionais. As reflexões apresentadas por Popkewitz vão no sentido de eliminar essas diferenças entre as reformas que poderiam ser designadas de mais conservadoras ou mais críticas, ou seja, “reformas de esquerda” ou “de direita”.

Observa-se que a tese defendida por esse autor é de que toda essa onda de reformas se relaciona com novas formas de administração social da liberdade, nas quais existem apenas diferentes modelos nas formas de se pensar ou de se propor essa liberdade. Baseando-se em Foucault, esse autor considera a escola como um aparato de regulação, classificação e

monitoramento da infância e dentro dessas relações de poder é que se configura o discurso da pedagogia.

Assim, o discurso das ciências modernas, no campo educacional, substitui o discurso religioso; é um novo evangelho social que se difunde e se instala nesse campo. Para Popkewitz (2000) os discursos da pedagogia permitiram administrar o sentido interno do eu das crianças exatamente como os discursos religiosos prévios haviam se centrado na salvação da alma”. Fundamentando-se, ainda, em Foucault, para quem o discurso está implicado na constituição da realidade que se propõe a descrever ou analisar, Popkewitz advoga a idéia de que as ciências educativas “não só reconstruíram a criança, mas também revisaram a identidade do professor” (ibid.).

Neste sentido, as reformas falam em um professor pesquisador, um profissional reflexivo e uma criança que é construtora de conhecimentos, que tem disposições flexíveis para resolução de problemas, que dispõe de uma auto-estima apropriada que lhe permite a participação adequada nas atividades escolares, enfim, uma criança que tem interesse em aprender. (Popkewitz & Lindblad, 2001), essas novas propostas pedagógicas buscam apenas instalar processos de inclusão de crianças e de professores que não se encaixam nesse perfil. São novos mapas de normalização que se configuram na busca de estimular no outro, no diferente, as características internas desse novo modelo de sujeito.

Concentra-se agora com a mudança de qualidades, disposições e sensibilidades interiores, instalando-se um novo tipo de governo da alma, que possibilita às pessoas agirem dentro desse novo tipo de liberdade. Uma liberdade marcada por parâmetros de governabilidade que permitem às crianças a participação na nova realidade socioeconômica, produzindo um tipo de personalidade controlada, em função das mudanças sociais e culturais que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo e que exigem um indivíduo autodisciplinado,

automotivado e que funcione como “um participante produtivo nos novos projetos sociais e coletivos do momento”

Dessa forma, os processos de inclusão são também baseados em idéias que se universalizam e produzem, ao mesmo tempo, a exclusão daqueles que não se enquadraram nos modelos propostos. Consciente da vitalidade dessas análises, da sua importância no sentido de desmistificar as promessas e de colocar em claro os interesses embutidos nesses novos projetos governamentais em relação à educação, buscar-se levantar algumas questões de caráter mais pragmático e mais diretamente relacionadas com suas repercussões no chão da escola e na trajetória e na vida dos atores que fazem e vivem o seu cotidiano. Nesta sequência, há necessidade de analisar os estudos sobre políticas públicas, suas análises e reflexões sobre diferentes aspectos e dimensões envolvidos nos processos de escolarização. Quando discutimos as políticas públicas hoje para o ensino fundamental, o que parece mais surpreendente nessas políticas não é o grau de alienação que elas produzem, não é o fato de estarem formando sujeitos passivos ou em conformidade com os critérios de mercado ou com os interesses das elites.

O que mais surpreende é seu baixo impacto na realidade escolar. Seria justo pensar que, definido um currículo nacional, selecionados os livros didáticos a serem adotados pelas escolas, treinando professores de forma mais operacional, com vistas ao desenvolvimento de competências consideradas fundamentais para o exercício da docência, houvesse uma melhora no desempenho do sistema público do ensino básico, uma vez que esse desempenho também é avaliado, com base em normas e princípios definidos pelo próprio sistema. Assim, considera-se que merece uma análise mais aprofundada a própria consistência interna dessas políticas, uma vez que sua compatibilidade com os objetivos mais amplos de uma educação verdadeiramente democrática.

Goodson (1995) um dos estudiosos da história do currículo, destaca a necessidade de se discutir as propostas curriculares ou o que é chamado de currículo prescrito, advertindo que aquilo “que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece”. O autor quer chamar a atenção para a importância de se entender os fatores e as relações de poder que permitiram a construção de uma determinada proposta, analisando as causas que possibilitaram a aceitação de certas idéias em um determinado momento, bem como a compreensão das razões que levaram certas posições a não terem espaço para se impor ou para se fazerem ouvir. O campo do currículo tem mostrado que as propostas pedagógicas são frutos de debates e de disputas de diferentes naturezas. Por mais coeso que seja o grupo que elabora uma proposta curricular, haverá sempre conflitos e lutas de interesse na definição de um currículo. São diferenças de visões sobre determinados aspectos da educação, são disputas em torno de territórios e de prestígio das diferentes áreas do conhecimento.

Assim, um currículo, mesmo quando elaborado por um grupo que compartilha de idéias comuns, representa sempre um consenso precário em torno de algumas idéias. Esse consenso é precário na medida em que, no processo de negociação para as definições curriculares, há concessões e intransigências, grupos que cedem ou recuam, grupos que são silenciados, porque não conseguem adesão a suas propostas e assim por diante. Dessa forma, dificilmente um currículo apresenta coerência e consistência interna muito fortes. Primeiro, porque essa coerência já seria difícil de ser alcançada se o currículo fosse a obra de um só autor, já que as idéias das pessoas apresentam contradições, expressam conflitos e ambigüidades. Segundo, porque, como obra de um grupo, menor ou maior, mais intensamente ele evidenciará esses problemas. Quando consideramos o processo de construção curricular, temos que ter em mente que as idéias divergentes continuam presentes no campo e, a qualquer momento, grupos derrotados em um determinado momento podem se rearticular e, em situação política

favorável, impor suas idéias. Um exame cuidadoso das novas propostas curriculares nos mostrará que grande parte das idéias que elas contêm já vem sendo discutida no campo do currículo há várias décadas. Caberia então perguntar: Por que determinadas orientações sobre o currículo escolar ganham tanta força e prestígio em uma determinada época, tornando-se hegemônicas? Segundo Kliebard (1992) citado por (Santos, 2002, p. 355) são determinados fatos sociais, ou eventos políticos, que tornam plausíveis ou implausíveis certas propostas colocadas em confronto. O autor quer mostrar que grande parte das idéias sobre currículo está em circulação há várias décadas e, em um determinado momento histórico, uma determinada proposta ganha prestígio em função de vários fatores. Por exemplo, se um grupo que compartilha idéias comuns consegue uma posição de poder, como um cargo público de prestígio no campo educacional, isso favorecerá a difusão da proposta de currículo que defende, tornando-a uma proposta plausível.

Nesta perspectiva, se a vitória de uma posição significa, pois, a derrota de outras, cabe lembrar que o grupo vencido em uma disputa de idéias, geralmente, coloca-se em uma posição crítica, buscando identificar problemas e desacertos na implementação da proposta vitoriosa. Isso explica porque determinadas propostas curriculares têm vida bem curta, pois acabam sendo vencidas pela resistência e pelas críticas daqueles que a elas se opõem. Conseqüentemente, uma proposta vitoriosa conseguirá se manter enquanto o grupo que a defender for bem organizado e tiver capacidade de dialogar democraticamente, aceitando críticas e sugestões novas. Caso contrário, estará fadado a tornar essa vitória algo bastante transitório.

Dessas considerações trabalhadas no campo do currículo, já se pode tirar uma primeira lição de natureza política. Como os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados por um grupo, com a colaboração de intelectuais dos diferentes campos disciplinares, eles fatalmente irão apresentar inconsistências ou divergências implícitas,

mesmo que a mão hábil de seus redatores tenha procurado atenuá-las ou suprimi-las. Além disso, as vozes discordantes, que se levantaram contra sua orientação, ou contra a forma como foram elaborados, estão atuando em outras esferas, sejam elas estaduais ou municipais, e articulando propostas mais compatíveis com suas idéias. Dessa forma, a pretensão a um projeto nacional configura-se como inviável, não porque vivemos em um país de dimensões continentais, mas porque o próprio processo de elaboração curricular só pode ser pensado em uma dinâmica constante de construção e reconstrução que se inviabiliza, quando se cristaliza em propostas como a dos Parâmetros.

A discussão sobre os Parâmetros tem feito constantemente referência a um artigo de Michael Apple (1994), citado por (Moreira, 2008) intitulado “A política do conhecimento oficial: Faz sentido a idéia de um currículo nacional?”. É inegável reconhecer que as análises do referido autor subsidiaram grande parte das publicações sobre essa temática. Em meio a vários argumentos discutidos pelo autor, é de fundamental importância abordar a discussão dos currículos nacionais, onde este mostra que essa idéia de coesão nacional em que se baseiam os currículos nacionais é completamente equivocada, pois parte do pressuposto de que alunos de diferentes posições sociais e pertencentes a diferentes grupos sociais recebem o currículo da mesma maneira. Na mesma direção, partindo do conceito de instituição como resultado conflitual entre o instituído e o instituinte, Correia (1991), discute a questão da inovação que busca se universalizar no sistema de ensino, mas que “paradoxalmente, nem sempre produz mudanças nas práticas pedagógicas e nas relações sociais estabelecidas entre os agentes implicados na ação educativa”. O autor salienta ainda que a mudança como processo inovador exigiria uma ruptura com práticas instaladas, tornando-se, portanto, necessário analisar o grau e o poder de decisão dos atores nela envolvidos. Em processos de mudança, gerados nos e pelos órgãos centrais do sistema educativo, os professores são tomados como consumidores da

mudança e também como agentes potenciais de resistência. Resulta daí a necessidade de se criar várias estratégias de persuasão para adesão do professorado ao novo projeto.

Deste modo, as estratégias de convencimento na introdução de reformas são sempre pensadas em função de uma possível resistência dos docentes. Nos reportando ao exame dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, apresentado no Documento Introdutório (1997), que mostrou que esse apelo persuasivo, sobretudo, que busca a adesão do professor por meio de vários argumentos. Inicialmente, são apresentados dados sobre o desempenho do sistema. Com base em dados estatísticos sobre taxa de promoção, repetência e evasão, são enfatizados os problemas das distorções idade/série e o baixo desempenho dos alunos no SAEB em 1995, em relação às habilidades de leitura e de matemática. Além disso, a proposta colocava-se como uma busca de superação das contradições encontradas nas propostas curriculares estaduais e municipais. Como para a construção dos parâmetros, foi realizado um estudo coordenado pela Fundação Carlos Chagas, segundo esse documento, a análise das propostas curriculares de estados e de municípios brasileiros mostrou que “a maioria delas apresenta um descompasso entre os objetivos enunciados e o que é proposto para alcançá-los, entre os pressupostos teóricos à definição de conteúdos e aspectos metodológicos”. Os avanços pedagógicos da proposta estão enfatizados na seção intitulada “Princípios e fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais”, em que é afirmado o caráter inovador dos parâmetros por fundamentar-se em recentes tendências no campo da educação, merecendo destaque as teorias construtivistas na área de ensino-aprendizagem.

Correia (1991) mostra também como as decisões tomadas pelo centro do sistema são reinterpretadas pelos agentes que se colocam nos diferentes níveis intermediários, que no caso dos Parâmetros seriam representados pelos técnicos das secretarias estaduais e municipais de Educação e de seus diversos órgãos regionais, chegando até as supervisoras ou coordenadoras pedagógicas das escolas. Também há que se considerar que as escolas não se apresentam como

tábulas rasas, prontas a assimilar o que lhes é apresentado. Dessa maneira, os Parâmetros, elaborados centralmente, confrontam-se com inovações singulares, gerando conflitos com as práticas em desenvolvimento nas escolas. De um lado, os professores, mesmo quando aderem às suas propostas, buscam interpretá-las e adaptá-las, de acordo com o contexto institucional de onde trabalham, o que faz com que assumam características bem diversificadas. Por outro lado, para muitos docentes, as inovações trazem insegurança e inquietação porque se propõem a romper com práticas já instaladas. Em decorrência desse fato, os professores podem reagir e resistir às propostas dos Parâmetros, cristalizando práticas tradicionais e revitalizando-as em uma atitude defensiva contra a mudança. Além disso, reformas curriculares, na expectativa de inovar e modificar a prática das escolas, podem também criar barreiras e limites para o surgimento de práticas novas e criativas. Um autor clássico no campo do currículo, Bernstein (1996), em seus estudos sobre o discurso pedagógico, focaliza o processo por meio do qual os discursos de diferentes áreas se transformam em conhecimento escolar, enfatizando os processos de recontextualização sucessivos por meio dos quais esses discursos vão sendo transformados. Bernstein chama a atenção para o processo de transformação que esses discursos vão sofrendo no interior do próprio sistema de ensino e das organizações que mantêm relações com a escola, como as editoras e todas as empresas ligadas à produção de material de ensino. Neste sentido, para este autor é importante não apenas entender os padrões e critérios que definem o discurso pedagógico, como também os processos de transformações por meio dos quais os discursos ou os conhecimentos das várias áreas vão sendo recontextualizados e transformados, até se tornarem conhecimento escolar.

Assim, as propostas curriculares, como parte do processo de deslocamento de um discurso de uma área, constituir-se-iam no primeiro elo de uma cadeia de recontextualizações sucessivas no processo de produção do conhecimento escolar, na qual interferem desde interesses editoriais até critérios pedagógicos e regulativos, constituintes do discurso

pedagógico. Segundo este autor, quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, ele sofre transformação antes de sua relocação. São mudanças que ocorrem no texto à medida que ele é deslocado e relocado: “Este processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto:

1. o texto mudou sua posição em relação a outros textos, práticas e situações;
2. o próprio texto foi modificado por um processo de seleção, simplificação, condensação e elaboração;
3. o texto foi reposicionado e refocalizado” (p. 270).

O que se quer enfatizar com o trabalho de Bernstein é que o próprio conhecimento escolar é fruto de um processo sucessivo de modificações, em uma análise que focaliza a lógica de funcionamento do dispositivo pedagógico. Considerando-se, além disso, a produção no campo da formação docente, pode-se verificar como tem sido dada ênfase aos processos por meio dos quais os professores filtram conhecimentos disciplinares, pedagógicos e curriculares, refocalizando-os de acordo com sua visão educacional, seus princípios e valores éticos e suas experiências de vida. Da mesma forma os estudos no campo da aprendizagem referem-se às experiências culturais dos alunos, seus conhecimentos prévios, para buscar compreender a forma como os alunos adquirem determinados conceitos ou idéias.

Os estudos no campo do currículo têm dado grande ênfase ao papel da experiência dos atores educacionais nos processos de interpretação e negociação e assimilação dos saberes escolares. A partir desse ponto, o que se quer enfatizar é que as experiências sociais são elementos definidores das práticas escolares e que uma proposta curricular, como os Parâmetros, será transformada de tal maneira no seu processo de implementação, que pouca semelhança existirá entre suas propostas e o trabalho realizado nas escolas.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica como parte das reformas dos sistemas de ensino, instalam-se em diferentes países sistemas nacionais de avaliação. No Brasil,

o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado em meados da década de 1980 e tem como respaldo legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que coloca como responsabilidade da União a avaliação do rendimento escolar em nível nacional. Segundo Franco & Bonamino (2001), objetivo declarado do SAEB “é gerir e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional”. No ensino fundamental, por meio de um processo de amostragem, o SAEB vem avaliando o desempenho escolar dos alunos das redes públicas e privadas matriculados nos 5º e nos 9ª anos. Além dos testes, o SAEB é acompanhado de questionários dirigidos à escola, ao diretor e ao professor. Todos os que trabalham na educação sabem dos baixos índices de desempenho escolar apresentados pelo SAEB. Nesse contexto é que será discutida a questão do fracasso escolar evidenciado por esse tipo de avaliação, como também será discutido o uso de estatísticas no campo educacional.

Popkewitz & Lindblad (2001), em um artigo sobre as estatísticas educacionais, mostram como estas vêm servindo para definir os problemas educacionais e de reformas. Seu objetivo não é mostrar como os dados estatísticos podem ser manipulados, ou dizer se as estatísticas são boas ou ruins. O problema para o autor é que as estatísticas apresentam dados que são tomados como espelhos da realidade. No campo educacional são utilizadas para descrevê-lo, mostrando número de alunos matriculados em cada nível e modalidade de ensino, taxas de repetência, índices de analfabetismo etc. Para o autor, as estatísticas buscam expressar aspectos da população que precisam ser administrados, estabelecendo relações entre tipos de família, condições econômicas, formação de professores e situação de fracasso escolar. Neste sentido, o argumento central do autor é de que o agrupamento das pessoas por meio de agregados estatísticos é uma forma de normalização. As pessoas são distribuídas em grupos, a partir dos quais as estatísticas associam fracasso escolar com tipos de família, com renda, com acesso a bens culturais.

È importante destacar o objetivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais que devem nortear os educadores em sua tarefa educativa para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Atraves dos PCNs, os professores podem rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar. Assim também, os parâmetros podem auxiliar o educador, ajudando-o a refletir sobre a prática pedagógica, de forma coerente com os objetivos propostos.

Uma característica importante dos parâmetros curriculares é a organização da escolaridade em ciclos, predominante nas propostas mais atuais. Essa tendência tem, como objetivo principal, superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado e buscar princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento.

Os PCNs, voltados ao Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, foram divididos em áreas conforme a função instrumental de cada uma, possibilitando uma integração entre elas. Há os parâmetros para a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física, História e Geografia, todos separados em livros.

Observa-se que, algumas questões sociais são abordadas, como por exemplo, ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural, também separados em livros. Quanto ao modo de incorporação desses temas no currículo, propõe-se um tratamento transversal, tendência que se manifesta em algumas experiências nacionais e internacionais, em que as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares.

A estrutura dos PCNs é flexível, e possibilita uma proposta pedagógica, voltada às decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Tudo isso com o objetivo de garantir que, respeitadas as diversidades culturais,

regionais, étnicas, religiosas e políticas, a educação possa participar do processo de construção da cidadania, com base na igualdade de direitos entre os cidadãos .

Contudo, são inúmeras as tendências pedagógicas que são seguidas nas nossas escolas brasileiras, sendo elas públicas ou privadas. Na maioria das vezes, elas não aparecem em forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica. Podemos identificar a presença de quatro grandes tendências: a tradicional, a renovada, a tecnicista e as marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas

1. A *pedagogia tradicional* é uma proposta de educação, centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria.

2. Na *pedagogia renovada*, o centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem.

3. Já a *pedagogia tecnicista* valoriza a tecnologia. O professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. A função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar.

È válido destacar também, duas vertentes pedagógicas, centradas nas preocupações sociais e políticas. São elas: a pedagogia libertadora e a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Na libertadora, analisam-se os problemas, seus fatores determinantes e organiza-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política. O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos. Já a pedagogia crítico-social dos conteúdos entende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe.

Os professores terão mais facilidade de preparar um bom planejamento que, realmente, possa orientá-los em seu trabalho na sala de aula. Não somente isso, mas os PCN poderão, de forma eficaz, guiar os educadores para que estes discutam, em conjunto, sobre as razões que levam os educandos a obterem maior ou menor êxito nas atividades escolares, bem como poderão promover discussões de temas educacionais (com contextos mais significativos) com pais e responsáveis.

Vale aqui ressaltar a grande novidade que o Brasil esta passando no ambito educacional, que se trata da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento tem grande relevância para as escolas e educadores de todas as regiões do país, pois, além de ser obrigatório, norteia a elaboração de todos os currículos nacionais. Além disso, a Base define o que é essencial para os alunos, o que se trata de um grande passo para garantir a equidade e a igualdade.

A Elaboração do novo documento foi iniciado em 2015, é ainda se tem muitas dúvidas a seu respeito. A BNCC voltada para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi aprovada em dezembro de 2017, já a do Ensino Médio foi homologada no final de 2018. Assim, todas as escolas, tanto públicas quanto privadas, devem modificar suas propostas curriculares.

Contudo esse novo documento gerou grandes duvidas, uma delas seria que Base Nacional Comum Curricular (BNCC) era a mesma coisa que um currículo, mas é obvio que não, pois são documentos diferentes, com objetivos também distintos.

A BNCC se trata de um documento orientador que aponta o que se espera que os alunos desenvolvam ao longo da Educação Básica. Ela traz as habilidades e competências que são consideradas essenciais e que devem ser desenvolvidas nas escolas.

Já o currículo compreende um planejamento do que será ensinado em sala e dos objetivos de conhecimento esperados. Sendo assim, a Base orienta a elaboração do currículo,

que deve ser construído de maneira que as competências e habilidades previstas pela BNCC sejam aplicadas em sala de aula.

Apesar da Base prevê o que é essencial para o aluno, é permitido que as escolas tenham a liberdade de decidir aquilo que irá constar no currículo. O documento incentiva que as instituições incluam pontos referentes à sua identidade, cultura e contexto. O objetivo disso é garantir a igualdade e a equidade, por meio do respeito à diversidade cultural do Brasil.

A construção dos currículos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular será de responsabilidade das escolas. O MEC dará um apoio técnico para as instituições de todo o Brasil para que os currículos sejam adequados de acordo com o que é apresentado pela Base. As secretarias de educação municipais e estaduais vão indicar pontos importantes do contexto e da realidade locais que podem e devem ser considerados no currículo.

É importante dar um destaque como é elaborado os testes do Saeb, pois estes são elaborados a partir de matrizes de referência, que são instrumentos norteadores para a construção de itens. As matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada. Além disso, as matrizes de referência são estruturadas com base na legislação educacional brasileira e por meio da reflexão realizada por professores, pesquisadores e especialistas que buscaram um consenso a respeito das competências e habilidades consideradas essenciais em cada etapa da educação básica. É importante destacar que as matrizes de referência não se confundem com os currículos, que são muito mais amplos, e não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, pois são recortes dos conteúdos curriculares estabelecidos para determinada etapa ou ciclo escolar. E os questionários a cada edição não englobam todos os tópicos da matriz, mas abrangem os aspectos fundamentais avaliados, mantendo uma série de itens permanentes que possibilitam análises históricas. Portanto, constituem-se uma referência tanto

para aqueles que irão participar do teste, garantindo transparência ao processo e permitindo-lhes uma preparação adequada, quanto para a análise dos resultados dos testes aplicados.

O Saeb desde 2019 passa por um momento de transição no qual as matrizes utilizadas desde 2001 estão sendo progressivamente substituídas por aquelas elaboradas em conformidade com a BNCC. Conforme a figura abaixo pode-se observar essas mudanças.

Tabela 2

Quadro Sintético SAEB 2021

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

Fonte: INEP

Entretanto, para que a educação brasileira seja de qualidade, é imprescindível que os professores tenham sua formação continuada, recebam salários dignos, participem de planos de carreira, bem como os alunos tenham livros didáticos de qualidade e contextualizados e

recursos multimídia. Da mesma forma, é necessário que se crie, na escola, condições de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de aprender.

Por fim, devemos salientar que por meio dos parâmetros, a prática escolar deve favorecer o desenvolvimento das habilidades dos alunos para que estes, além de aprenderem os conteúdos, possam compreender melhor a realidade, participando, de forma crítica, das relações sociais, políticas e culturais diversificadas. Isso levará os educandos a exercerem, de forma efetiva, a cidadania. E é a escola que irá escolher, como objeto de ensino, conteúdos que estejam ligados às questões sociais, que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres.

1.6 O IDEB como parâmetro de qualidade da educação no Ensino Fundamental

Para compreendermos a matéria sobre a qualidade da educação básica nacional, sobretudo no que se tange à sua aferição por meio de indicadores estatísticos, é primordial, em um primeiro ponto, compreendê-la como uma política pública educacional, entende-se como política educacional o conjunto de políticas públicas pertinentes ao tema educação e por políticas públicas, as ações desenvolvidas pelo Estado com o objetivo de garantir a efetivação de direitos constitucionais a todos.

No panorama global, as últimas décadas do século passado foram marcadas por grandes transformações na sociedade, uma vez que instituições sólidas foram desafiadas quanto à sua estrutura, organização e finalidades, principalmente em função da ampliação do acesso à informação e à comunicação. A esse conjunto de transformações chamou-se de globalização, cujo destaque é o campo econômico que impacta significativamente os demais campos da sociedade.

No contexto nacional, certas definições e condições, o Estado, que havia acabado de sair de um longo período de ditadura militar, desencadeia um conjunto de ações com o objetivo de se adaptar a essas transformações e ingressar no mundo globalizado. A esse conjunto de ações, em que a privatização de empresas estatais e a abertura da economia nacional ao capital estrangeiro são exemplos, dá-se o nome de reformas do Estado.

Nesse cenário, no qual o campo educacional brasileiro é marcado por várias ações nos âmbitos nacional, estadual e municipal como os debates sobre Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs sobre as políticas de municipalização e descentralização da educação Souza (2004) sobre o financiamento da educação Oliveira (2007) e finalmente, sobre as políticas de avaliação externa dos sistemas de ensino (Bonamino & Sousa, 2012), há que se apontar, no âmbito legal, a Constituição de 1988 (Brasil. Constituição, 1988) que estabelece a linha mestre da legislação educacional no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.396 (Brasil, 1996), fazendo surgir, que estabelece, de modo ampliado e com base na Constituição, as diretrizes da educação nacional e o atual Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) com suas duzentas e cinquenta e quatro estratégias.

Na esfera internacional, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na Tailândia em 1990, pode ser considerada uma referência na entrada incisiva do elemento econômico no campo educacional, uma vez que patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para a Infância (PNUD) e Banco Mundial, referendada pelos governos de 187 países, baseada em um quadro estatístico com 100 milhões de crianças não alfabetizadas e mais de 900 milhões de analfabetos no mundo, determinava que os nove (9) países, entre eles o Brasil, com as maiores taxas de analfabetismo no mundo, estabelecessem metas e compromissos para o ano 2000, no intuito de alterar significativamente este quadro. (Shiroma et al., 2011)

O estabelecimento de metas e compromissos no Brasil seguiu, principalmente por questões financeiras, as determinações do Banco Mundial. Nesse aspecto, produções de Torres, de Coraggio e de Soares (Tommasi, L. de; W., M. Jorge; Haddad, 2013) alertavam que o Banco Mundial não exerce apenas o papel de financiar as reformas educacionais, mas também o de determinar as práticas a serem utilizadas para a execução dessas reformas, práticas essas baseadas principalmente em aspectos econômicos que buscam a eficiência do sistema educacional e, para tanto, desconsideram, entre outros, aspectos intra e extraescolares de cada unidade escolar.

A eficácia do sistema educacional passa a ser aferida por meio de indicadores estatísticos e para tanto se inicia no Brasil, a partir de 1995, a elaboração e implantação de sistemas nacionais de avaliação cujo principal objetivo é o de produzir e aperfeiçoar esses indicadores.

A união do estabelecimento de metas passíveis de mensuração objetiva a partir da busca de um sistema educacional eficiente concorreu para a elevação dos indicadores produzidos pelas avaliações educacionais em larga escala externas à escola e ao status de elemento determinante na proposição, implantação, acompanhamento, avaliação, continuidade ou encerramento de toda e qualquer política educacional, pois como expressa Carvalho, (2001)“as estatísticas, as taxas, os índices, os gráficos e as tabelas são cada vez mais tomados como sinônimo de verdade final e incontestável, como prova cabal desta ou daquela afirmação”. Carvalho (2001, p. 233)

A partir deste entendimento, é possível inferir que discussões referentes aos objetivos e finalidades da educação, condições de formação e atuação docente ou atendimento a demandas específicas, pereceram – ou, na melhor das hipóteses, ocupam um plano secundário – frente ao determinante econômico.

Relacionando a esse conjunto de informações, é possível utilizar um artigo de (Ball, 2004) em que o autor apresenta alguns desdobramentos da inserção e priorização do uso de tecnologias de mercado no campo educacional, com ênfase para quatro (4) elementos: o Estado, o capital, o setor público e o cidadão. O Estado abandona seu papel de provedor e assume o papel de regulador das políticas públicas, uma vez que estabelece metas – no Brasil representado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no campo educacional –, o qual possibilita dirigir a educação à distância, dissolver fronteiras entre o social e o econômico, estabelecer as parcerias públicas e privadas bem como de terceirizar mão de obra; o capital vislumbra, no campo educacional, a possibilidade de lucros expressivos, haja vista o tema educação ser elemento central na agenda da Organização Mundial do Comércio (OMC); o setor público, e o campo educacional, por consequência, foram invadidos pelos termos cultura de resultados, alvos, recompensas e sanções, transformando o trabalho educativo em trabalho de resultados em que o conhecimento do estudante se torna idêntico ao seu resultado em testes objetivos e padronizados.

Dadas às condições objetivas estabelecidas, resta para o cidadão acreditar nos indicadores, isto é, se os números são divulgados como positivos, mesmo que este não tenha o conhecimento mínimo de como tal indicador foi produzido ou a que corresponda. Entretanto, cabe destacar o fato de se observar poucas críticas fundamentadas cientificamente a tais indicadores por parte dos profissionais da educação, porém, ainda assim, faz-se necessário descrever alguns fatores que contribuíram significativamente para que o cidadão, assim como a uma significativa parcela dos profissionais da educação acreditem que tais indicadores cumpram, de fato, aquilo a que se propõem, isto é, mensurem a qualidade da educação básica nacional e produzam informações que orientem políticas educacionais.

È importante destacar o pensamento de vários autores sobre uma definição de qualidade educacional ou simplesmente um consenso entre legislação, acadêmicos,

profissionais da educação ligados às escolas, órgãos propositores, órgãos multilaterais e sociedade é considerada uma tarefa complexa, visto que cada definição responde a determinadas condições, anseios ou simplesmente limitação de informações. Vários autores, porém, apresentam aspectos recorrentes na utilização do conceito de qualidade educacional, como o fato de ser considerado complexo, histórico, polissêmico e socialmente construído.

A qualidade de ensino é apresentada (Gelatti, 2013, p. 7) por (Beisiegel, 2006, p. 7) como “matéria de grande complexidade e sua discussão envolve amplo elenco de questões” dando pistas de que muitas dessas questões envolvem diferentes atores, com diferentes interesses que extrapolam o âmbito escolar. Na obra, o autor estabelece relações entre o que, em cada período histórico, é considerada qualidade educacional com diferentes acontecimentos, como os interesses eleitorais ou as discussões sobre projetos de educação para o Brasil. Todavia, destaca-se a advertência que faz quanto aos riscos de transformar em conceitos informações ou hipóteses não referendadas cientificamente.

O estabelecimento de uma relação direta entre o ingresso das camadas populares na escola pública e a diminuição de sua qualidade é um exemplo.

No que se refere a uma efetiva discussão sobre qualidade educacional Dourado et al., (2007) argumenta sobre a necessidade de que sejam consideradas como elementos fundamentais as condições sociais, culturais e econômicas referentes ao espaço social ocupado pela escola, bem como as obrigações do Estado relacionadas à definição, oferta e garantia de padrões de qualidade e igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. O autor define tais elementos como condições extraescolares. Da mesma forma, fundamentais, segundo o autor, são os elementos que apresentam como condições intraescolares, como a oferta de instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade, a gestão e organização do trabalho escolar que priorizem o processo de ensino e aprendizagem com qualidade, as condições de trabalho dos docentes e as condições de acesso, permanência e desempenho

escolar adequados aos alunos. Isto posto, tornam-se possíveis as hipóteses de que é arriscado analisar ou elaborar um indicador de qualidade educacional sem a consideração de ao menos algumas das condições – intra ou extraescolares – citadas anteriormente; é arriscado afirmar que é de qualidade a educação oferecida por uma rede escolar ou por uma escola e, muito mais arriscado definir, nessas condições, políticas educacionais.

Igualmente importante é o aspecto destacado por Ramos (2010), ao alertar que em nossos dias, o maior desafio de uma educação de qualidade é o de assegurar aprendizagem adequada aos alunos e não apenas a oferta de vagas. Para tanto, afirma que, em nosso país, três (3) ações são fundamentais nesse sentido: eliminar o analfabetismo, ampliar, em muito, o financiamento da educação básica, e valorizar o docente. Segundo ele, estas ações promoverão a oferta de uma educação que atenda as demandas sociais. Quanto à oferta de vagas, Oliveira (2007) afirma que o desafio da universalização do acesso, ao menos para a população de 7 a 14 anos, está próximo de ser superado, observado o aumento do número de matrículas nas últimas três (3) décadas.

A UNESCO afirma que qualidade educacional é um conceito com grande diversidade de significados, condicionados a fatores ideológicos e políticos e que variam de uma sociedade para outra (UNESCO, 2007). A considerarmos a diversidade de ações desenvolvidas pela UNESCO, o número de países atendidos e as diferentes culturas com as quais mantém contato, as variáveis ou critérios que utiliza para delimitar um conceito são muitas, o que permite inferir que a definição de um conceito, no caso o de qualidade educacional, deve considerar a grande diversidade de significados, condicionada a fatores ideológicos e políticos e que variam de uma escola para outra, de uma rede de ensino para outra, de um município para outro e assim sucessivamente, ou seja, é possível que critérios considerados indispensáveis para a aferição de qualidade em determinada escola sejam considerados irrelevantes em outro contexto.

Dourado & de Oliveira (2009) apresentam a escola como importante espaço de formação do indivíduo, porém, ao destacarem-na em seu aspecto de “espaço institucional de produção e disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade” evocam a necessidade de clareza quanto às dimensões e fatores a serem considerados para se discutir questões relativas à qualidade educacional. Para tanto, questionam quais práticas, políticas educacionais e fatores apontam para a construção de uma educação de qualidade, ou dito de outro modo, a constatação de quais características permite afirmar que determinada escola é de qualidade ou não? Quais os padrões mínimos para esta afirmação?

Os questionamentos levantados por tais autores são justificáveis. Oliveira (2007) alerta para o fato de que nem a atual Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece em que consistiria ou quais elementos integrariam um padrão mínimo de qualidade do ensino brasileiro, isto é, se não está claro para nenhum dos segmentos envolvidos o que deve ser considerado minimamente um ensino de qualidade, como atestar sua presença e oferta ou, ao menos, mensurá-lo? É oportuno, contudo, destacar o aspecto complicador de que, em função da inexistência de padrões mínimos de qualidade educacional, previstos legalmente, o mesmo não possa ser cobrado judicialmente por nenhum dos segmentos envolvidos.

Quanto à legislação educacional brasileira, (Gusmão, 2010) ao analisar as diferentes noções de qualidade educacional presentes em alguns documentos relacionados ao campo educacional brasileiro, encontra o termo qualidade citado em noventa (90) oportunidades e na maioria delas associado a outros termos que produzem expressões do tipo: melhoria da qualidade, sem prejuízo da qualidade, expansão com qualidade, atendimento de qualidade ou elevando a qualidade geral da educação, referências que, a partir das considerações de Casassus (2007), podem ser classificadas como conceitos significantes, mobilizadores e amplamente utilizados na sociedade, porém, ambíguos. A ambiguidade a que se refere este último autor se

deve ao fato de que, frente às inúmeras possibilidades de utilização do termo qualidade, este acaba por não explicar, não definir e, por conseguinte, não estabelecer uma definição precisa.

Dessa feita, frente a uma indefinição legal e teórica quanto ao conceito de qualidade educacional ou, ainda, frente às muitas possibilidades de utilização e interpretação, ganha força, por diferentes motivos, entre os profissionais da educação mais ligados à escola pública de educação básica, a noção de que a qualidade educacional é expressa nos resultados das avaliações externas em larga escala, ou seja, em um índice construído a partir do desempenho de parte dos alunos da escola em testes padronizados referentes a apenas dois (2) componentes curriculares e nas taxas de fluxo escolar de todos os alunos dessa escola. Silva (2008) define essa situação como a narrativa instrumental da qualidade na educação, uma vez que, nessas condições, a finalidade da escola é reduzida ao cumprimento de metas que pouco, ou muito pouco, expressam do trabalho realizado pela escola.

Ao estabelecer, por força da lei, o IDEB como conceito de qualidade da educação básica nacional o PNE 2014-2024 (Brasil 2014) desestimula – ao menos durante sua vigência – a necessária continuidade do debate acadêmico e legal sobre o conceito de qualidade da educação básica nacional.

Em 25 de junho de 2014, a presidente da República sancionou a Lei nº 13.005 (Brasil, 2014) que aprova, em cumprimento ao artigo 214 da Constituição Federal (Brasil, 1988), o PNE 2014- 2024 composto por dez (10) diretrizes, vinte (20) metas e duzentas e cinquenta e quatro (254) estratégias. Com o auxílio de um dicionário Ferreira(1999) é possível compreender que uma diretriz corresponde a um conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo uma ação, um negócio; uma meta corresponde a um alvo, a uma mira, a um objetivo e estratégia, por sua vez, corresponde à arte de aplicar os meios disponíveis à consecução de objetivos específicos. Em outras palavras, é possível afirmar que o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) é um plano de ação, imposto legalmente em 2014, com o objetivo de

atender, até 2024, necessidades do campo educacional identificadas e descritas, pelo menos, desde 1988.

Sem minimizar outras diretrizes, metas e estratégias presentes no PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) a contextualização de qualidade da educação básica nacional proposta neste item toma por referência a diretriz IV do artigo 2º, os artigos 5º e 11º e a meta 7 e suas estratégias 7.2, 7.6, 7.9, e 7.36 por estabelecerem metas, expressas em números, a serem cumpridas ou por associarem a obtenção de algum benefício imediato para a escola ou para seus profissionais em função do cumprimento destas metas.

À diretriz IV do artigo 2º que trata da melhoria da qualidade da educação associamos arbitrariamente o artigo 5º que estabelece as instâncias responsáveis pelo monitoramento contínuo e por avaliações periódicas quanto à execução do PNE e o cumprimento de suas metas e o artigo 11º que constitui o “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica como fonte de informação para a qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino” (Brasil, 2014, p. 2).

No que se refere ao artigo 5º e às instâncias que apresenta – o Ministério da Educação (MEC), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal e o Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Nacional de Educação– é possível inferir que representantes de diferentes e importantes instituições e segmentos da sociedade e do campo educacional ocupam papel de destaque no monitoramento contínuo da execução do PNE. Todavia, a partir do exposto no item anterior, tornar-se-ia uma incógnita identificar o parâmetro de qualidade da educação básica nacional a ser utilizada pelas referidas instâncias.

O artigo 11º elimina esta incógnita ao definir que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, constituirá fonte de informações para a avaliação da qualidade

da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. Estabelece também, que a qualidade da educação básica nacional será aferida e expressa em índices como o IDEB que agregam indicadores de rendimento escolar obtidos em avaliações nacionais e nas taxas de aprovação apurados pelo censo escolar. Por fim, atribui ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a elaboração e o cálculo do IDEB.

Darling-Hammond & Ascher (2006) Os últimos parágrafos expõem uma legislação federal que estabelece a melhoria da qualidade da educação como uma de suas diretrizes, que define os responsáveis pelo monitoramento contínuo e avaliações periódicas da execução da referida diretriz e estabelece como será aferida e como serão divulgados os resultados destas ações. Contudo, é a meta 7 que sintetiza todo este itinerário, ao definir as médias nacionais a serem atingidas para o IDEB em suas próximas edições. Todavia, a simples utilização de médias – ainda mais nacionais para um país de dimensões continentais – é preocupante principalmente com base no que apresentam Darling-Hammond & Ascher (2006) ao destacarem que “se as médias escondem informações individuais dos estudantes, então serão inválidas quaisquer interpretações baseadas em tendências da média”. Se tal afirmação é válida para o aluno individualmente, também será válida para a escola individualmente. De todo modo, a figura apresenta as metas das médias previstas.

Tabela 3

Metas e IDEB previstos para cada etapa educacional

	IDEB OBSERVADO						METAS					
	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	5.8	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0

Anos finais do Ensino Fundamental	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	5.1	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Ensino Médio	3.7	3.7	3.7	3.8	4.2	4.2	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2

Fonte: Elaborado pela autora a partir de INEP (2021).

A utilização de uma tabela para a exposição das metas previstas para cada edição do IDEB contribui para que o leitor tenha uma visão do cenário da educação básica como um todo e pode induzi-lo a pensar na hipótese de que o cumprimento das metas previstas possa ser entendido como tarefa não muito difícil, neste último ano, os números do Ideb ficaram no geral estáveis, sobretudo devido ao impacto da aprovação automática durante a pandemia.

Dentre as vinte (20) metas descritas no PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) a meta 7: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB (Brasil, 2014, p. 7)” é a que apresenta a maior quantidade de estratégias, em um total de, trinta e seis (36), em que cada uma possibilita o estabelecimento de diversas hipóteses quanto a sua contribuição para o cumprimento das metas IDEB previstas e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação, uma vez que abarcam questões relacionadas ao currículo, à gestão de recursos, ao uso de novas tecnologias, ao atendimento a clientela diferenciadas entre outros.

Todavia, destaco que as estratégias como a 7.2 e a 7.9 que estabelecem metas, expressas em indicadores, a serem cumpridas; ou a estratégia 7.6 que associa a oferta de assistência técnica ou financeira ao cumprimento destas metas ou a estratégia 7.36 que valoriza o mérito do corpo docente a partir da melhora no desempenho do IDEB podem resultar em prejuízos na busca por uma educação de qualidade, uma vez que, pesquisas apontam há muito

para os riscos de se balizar toda e qualquer política educacional exclusivamente em indicadores estatísticos.

Inicialmente destaca-se o trabalho de (Freitas, 2007) ao afirmar que o uso inadequado de indicadores estatísticos no campo educacional sustenta políticas que ocultam a má qualidade educacional de nossas escolas e penaliza os alunos, simplesmente os mantendo por um período maior de tempo nas escolas, sem conferir-lhes muita coisa em termos de aprendizagem efetiva, por exemplo. O trabalho de Gatti (2009) corrobora os achados de Freitas (2007), uma vez que aponta limitações observadas em gestores educacionais – personagens fundamentais na efetivação de políticas educacionais na escola - no que tange ao entendimento e utilização das informações presentes nos boletins de resultados das avaliações externas. Passados mais alguns anos Blasis et al (2013) constatam que tal cenário permanece inalterado.

A este cenário somam-se as estratégias 7.2, 7.9, 7.6 e 7.36, citadas anteriormente, que para sua efetivação necessitam fundamentalmente da participação do gestor escolar. Vejamos: A estratégia 7.2 enfatiza a necessidade de assegurar que:

a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável; b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável (Brasil, 2014, p. 7).

Ao cotejar o cenário descrito anteriormente pelas produções de Freitas (2007), de Gatti (2009) e de Blasis, Falsarella e Alavarse, (2013) com a solicitação da estratégia 7.2 é possível inferir que o gestor escolar encontra-se em uma situação em que por um lado é

pressionado para o cumprimento de metas e por outro lado ainda apresenta muitas dificuldades para interpretar e utilizar de modo eficiente estas metas.

A estratégia 7.9 destaca a necessidade de [...] orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios (Brasil, 2014, p. 7).

Ao receber as metas IDEB como parâmetro de qualidade, ou melhor, como alvos a serem alcançados o gestor escolar não tem outra opção que não seja a de buscar o cumprimento destas metas independente daquilo que considere qualidade educacional ou das peculiaridades de sua escola ainda mais porque a utilização da média oculta todas as inúmeras peculiaridades de cada escola.

A estratégia 7.6 estabelece a necessidade de “associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos, conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com IDEB abaixo da média nacional (Brasil, 2014, p. 7)”, ao passo que a estratégia 7.36 propõe “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar (Brasil, 2014, p. 9)”.

O cenário completo, ou seja, o gestor escolar que apresenta um conhecimento limitado sobre a utilização dos indicadores presentes nos relatórios das avaliações externas em larga escala e ainda pressionado para obtenção de metas pautadas em indicadores estatísticos, no caso o IDEB, tem produzido desdobramentos como os descritos a seguir:

Bonamino & Sousa (2012) afirmam que a busca exacerbada pelo cumprimento das metas, no caso expressas nos indicadores estatísticos, estabelecidas pelas avaliações externas em larga escala alterou significativamente o currículo e, conseqüentemente, as práticas

escolares. Vale levar em consideração as práticas escolares mais efetivadas nas escolas públicas, com o objetivo de cumprir metas estabelecidas para os indicadores estatísticos de qualidade educacional e, por conseguinte para a obtenção de premiação financeira por parte dos profissionais da educação, limitam-se à realização de grande quantidade de exames simulados com o objetivo de treinar os alunos para as avaliações externas e na elaboração e aperfeiçoamento de instrumentos que possibilitem a manutenção dos alunos dentro do limite legal de ausências com o objetivo de promovê-lo para a série seguinte, tendo por base o registro de sua frequência escolar.

Certamente as políticas educacionais devem fazer uso dos indicadores estatísticos, porém não se podem jogar todas as fichas única e exclusivamente nos mesmos, haja vista o relato de Ravitch (2011) quanto aos muitos aspectos negativos, evidenciados após décadas da utilização desenfreada dos indicadores estatísticos na definição e efetivação das políticas educacionais americanas. Vale ressaltar que o cenário do campo educacional americano, descrito pela autora, em muito se assemelha ao atual cenário do campo educacional brasileiro descrito neste artigo, isto é, uma sanha em se cumprir as diretrizes, metas e estratégias propostas pelo atual PNE e sem o conhecimento suficiente se tais ações contribuirão de fato para a melhoria da qualidade da educação básica nacional, ou, nas palavras de Ravitch (2011, p. 18) “tudo parecia fazer sentido, mas havia pouca evidência empírica, apenas promessa e esperança”.

A utilização de indicadores estatísticos no campo educacional tem ocupado, principalmente a partir das duas últimas décadas, papel central na definição de políticas educacionais de nosso país, em especial com a justificativa de contribuir, direta ou indiretamente, para a melhoria da qualidade de ensino, tanto que seus desdobramentos são facilmente perceptíveis em diferentes âmbitos do campo: a definição de programas e projetos educacionais bem como a destinação de recursos financeiros pelos órgãos centrais; a seleção

de práticas escolares e de modelos de gestão escolar; os procedimentos utilizados em sala de aula são exemplos desses desdobramentos.

Os referidos indicadores têm sido difundidos de tal forma no campo educacional que dificilmente são questionados, ao menos pelo grande público, quanto à sua validade, precisão e, principalmente, se, apesar de toda a tecnologia de que faz uso, realiza aquilo a que é oficialmente proposto, ou seja, contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da educação e fornecer informações que orientem políticas educacionais.

Algumas das hipóteses para a falta de críticas quanto à elaboração, à utilização ou aos resultados produzidos por esses indicadores podem estar relacionadas justamente à necessidade de conhecimentos matemáticos específicos, a indisponibilidade de tempo para uma análise detalhada ou simplesmente pelo fato de que, deliberadamente, foram atrelados, aos tais indicadores, mecanismos de premiação e punição para os envolvidos, que os transformaram em objetos de desejo e temor, independentemente do que expressem.

A falta de críticas adensadas por parte dos leigos ao estabelecimento do IDEB como parâmetro de qualidade da educação nacional é, até certo ponto, compreensível pelo exposto anteriormente e pelos modos como é realizada sua divulgação nos meios de comunicação. Contudo, como compreender o silêncio quase total observado nos profissionais da educação e seus representantes, no que se refere ao fato de o IDEB, desconsiderando toda a produção acadêmica e legal sobre qualidade educacional e definir o que é qualidade da educação básica nacional?

É possível argumentarmos que as estratégias propostas pela meta 7 expressam necessidades e elementos identificados nas referidas produções que antecedem o PNE 2014-2024, porém, o IDEB como parâmetro de qualidade da educação básica é um fato, ao passo que as necessidades e elementos são expectativas que podem ou não serem transformadas em realidade, donde surge uma questão: se, de fato, estes elementos e necessidades são centrais

para se alcançar uma meta e, por conseguinte, obter uma educação de qualidade. Assim, por que não implementar políticas educacionais com o objetivo de contemplar tais estratégias e, posteriormente, a aferição da qualidade educacional por meio de um indicador comum?

As poucas produções utilizadas para cotejar o proposto nas estratégias da meta 7 com o que se tem observado no cotidiano das escolas possibilitam vislumbrar hipóteses sobre possíveis desdobramentos do estabelecimento do IDEB, como parâmetro de qualidade da educação básica. Devem, pois, instigar, ao menos, os profissionais da educação a se manifestarem quanto a essa imposição legal. Chega a ser, no mínimo, questionadora a falta de críticas adensadas ao estabelecimento do IDEB como parâmetro de qualidade da educação básica nacional não apenas pelo que este artigo apresenta, mas, e principalmente por tudo que o campo educacional brasileiro tem produzido nos últimos anos.

1.7 A importância da gestão escolar frente as deficiências nos resultados do IDEB

Administrar uma escola é uma tarefa que se desdobra por diversos setores, pedagógico, administrativo, financeiro, pessoal e exige posicionamentos com uma frequência constante e que determinam o dia a dia da instituição. Segundo (Poti, 2014, p. 12) é também organizar, mobilizar e articular todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais das escolas. Seguindo desse princípio o gestor escolar, mais do que um bom administrador ele deve ser plural, seja no que tange suas habilidades, mas também suas emoções diante das tomadas de decisões, estando ele sempre diante de situações adversas que lhe imprime uma carga de encaminhamentos em diversos níveis, mas que devem ser feitos sempre com o foco no desenvolvimento humano e pedagógico dos alunos, além de proporcionar um ambiente acolhedor e favorável ao aprendizado e consequentemente gerando resultados para a instituição.

De acordo com (Costa, 2018) em seu artigo, destaca que no aspecto histórico, a trajetória da gestão educacional na administração surgiu a partir da abordagem clássica de Taylor (1995) e Fayol (1989) este define o ato de administrar como: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. Para (Paro, 2010), esta se configura como uma atividade exclusivamente humana já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente os objetivos a serem cumpridos”.

Assim, a Administração é uma ciência social e se resume na ação - a função por meio das pessoas para a obtenção dos melhores resultados.” Desta forma, a administração escolar pautou-se no modelo de administração de empresas, entretanto, para Cunha (2012) é importante ressaltar que a instituição escolar representa a esfera micro dos sistemas de educação, sendo um espaço onde são desenvolvidas as ações eminentemente pedagógicas. Por certo que não é a mesma coisa, porém utilizar-se dos conceitos da administração era a forma mais viável para atender às demandas no âmbito escolar baseada numa abordagem democrática para a escola pública nos anos 80.

Nesse sentido, a organização deve ser fundamental na rotina da gestão educacional utilizando-se das inúmeras formas de gestar para a melhoria contínua das ações administrativas. A adequação dessa gestão deve estar de acordo com a realidade das instituições de ensino, concorda-se com os autores Lima et al.(2014) quando eles dizem que a gestão educacional se apoiou na administração empresarial e afirmam que mesmo assim as perspectivas dentro das unidades de ensino mudaram quando colocam que:

No entanto, esta foi sufocada por outra concepção de gestão educacional, surgida não dos objetivos de um mundo comercial e competitivo, mas reflexo da natureza, das funções, dos objetivos e dos valores embutidos nas organizações educativas, alicerçados em uma esfera de formação humana e, também, sociocultural, respeitando, portanto, os valores, concepções,

especificidades e singularidades que diferenciam este ambiente da mera administração capitalista. (Lima et al, 2014, p. 143)

A aprovação da gestão educacional com a administrativa deve, mesmo seguindo o modelo dos conceitos da área da administração, corresponder com as ações pedagógicas e educacionais das instituições de ensino. Portanto, a área administrativa deve possibilitar à gestão educacional sustentáculo para o desenvolvimento de rotinas administrativas que vão também beneficiar resultados eficazes à administração de projetos em parceria com os governos, daí a importância que os gestores tenham o mínimo de conhecimento para prestação de contas para administrarem os recursos financeiros.

Para Libâneo et al., (2012) a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos-administrativos. Gestão é a atividade que põe em ação o sistema organizacional.

Nesse sentido, podemos dizer que a gestão educacional abrange a compreensão de outro universo contido de elementos que estão presentes na constituição do sistema escolar, como as ações em torno da aprendizagem dos alunos, a relação dos gestores escolares com os atores que compõem a comunidade escolar, superando a concepção de que os gestores escolares são profissionais que apenas se encarregam da administração da escola, de maneira isolada e descontextualizada dos processos pedagógicos inerentes a esse espaço formativo.

Para uma boa gestão da escola torna-se evidente a responsabilidade dos gestores no planejamento, na organização, na direção e no controle das atividades instituídas pela mesma. Nessa perspectiva, a “nova escola” assume um compromisso claro de executar seu trabalho com eficiência, eficácia e qualidade em busca de resultados positivos junto às comunidades assistidas aplicando os modelos de gestão, princípios e funções administrativas (Lima et al, 2014. pag. 143).

Resultantes das crescentes transformações sociais e econômicas do mundo a partir, principalmente do século XIX, a administração necessitou sofrer nova abordagem incluindo novos fatores (tarefas, estrutura, pessoas, ambiente, tecnologia e competitividade) que em conjunto inspiraram as teorias administrativas. Na sapiência de Chiavenato:

Apesar de todas as críticas aos postulados clássicos e aos enfoques tradicionais da organização, os princípios de Administração, a departamentalização, a racionalização do trabalho, a estrutura linear ou funcional, enfim, a abordagem clássica nunca foi totalmente substituída por outra abordagem. Todas as teorias administrativas posteriores se assentaram na Teoria Clássica, seja como ponto de partida, seja como, crítica para tentar uma posição diferente (Chiavenato, 2014, p. 139)

Existe uma gama de autores voltados para o tema da gestão escolar, todos se permitem conceituar e discorrer sobre as perspectivas da gestão escolar em conformidade com a gestão administrativa. A princípio, o termo utilizado era Administração Escolar já que havia aporte considerável nas teorias administrativas da ciência da Administração, além da utilização de princípios e normas gerais, porém com o tempo e a partir da perspectiva democrática no campo educacional.

Afirma (Cunha, 2012) que os educadores, buscando se distanciar dos sentidos atribuídos ao termo administração escolar, passaram a utilizar o termo gestão como uma forma de atribuir novos significados que melhor representassem a área, envolvendo o aspecto das relações interpessoais.

Perante aos fatos, houve o avanço de estruturas que auxiliam no desenvolvimento e evolução das práticas de ensino e aprendizagem, tais como programas, projetos e medidores de avaliação do ensino a característica das rotinas administrativas na escola, que mudou para atender a demanda desses recursos financeiros, pois não se pode perder o foco principal desse processo, que são os do objeto administrado. No entanto:

Isto é, administração é sempre utilização racional de recursos para realizar fins, independentemente da natureza da “coisa” administrada: por isso é que podemos falar em administração industrial, administração pública, administração privada, administração hospitalar, administração escolar, e assim por diante (Paro, 2010, p. 765).

Dentro desse processo da gestão escolar para (Cunha, 2012) a escola é uma organização educacional e se estabelece em um espaço de aprendizagem que requer execução coordenada de atividades que possibilitem o seu fim pedagógico. Assim o gestor escolar deve adaptar processos e princípios da administração para melhorar de modo contínuo as ações administrativas da escola. Neste contexto é imprescindível esboçar um histórico para o entendimento dessa inserção dos conceitos da administração na área da gestão educacional. A educação passou por transformações a partir da democratização no país:

No caso da educação, foi a partir da democratização do Brasil que foram garantidas medidas de democratização da gestão das unidades escolares, como: eleições para o provimento do cargo de diretor, construção coletiva do projeto político pedagógico, criação de órgãos colegiados escolares, autonomia para tomar decisões administrativas, financeiras e pedagógicas, considerando-se os interesses da comunidade escolar, em benefício da melhoria da qualidade de ensino

E ainda informa:

Nessa perspectiva, o governo federal, através do Ministério da Educação, vem desenvolvendo uma série de ações dispendo-se a contribuir para a formulação e implantação das políticas educacionais locais e estimular a discussão e estudos adicionais no município com a participação de professores, educadores, técnicos e todos aqueles que

se encontram comprometidos com a educação pública de qualidade
(Lima, Tahim, et al., 2014, p. 134)

No entanto, em 20/12/1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº. 4.024/61) e conforme o:

(...)estabeleceu que os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino pelo art. 169 da Constituição de 1946, fossem distribuídos em Fundos para cada setor, atribuindo ao Conselho Federal de Educação a competência de elaborar o plano de aplicação de cada fundo (...). (Bordignon, 2011, p. 9)

Nesse sentido, ainda no bojo do FNE é citado:

Tendo como relator Darcy Ribeiro, e que veio a ser aprovado constituindo a atual LDB (Lei nº 9.394/96). A nova LDB disciplina as competências dos sistemas de ensino, em regime de colaboração, – com liberdade de organização nos termos desta lei (§2º do art. 8º) (Bordignon, 2011, p. 19).

A LDB propõe ações estratégicas e tem na figura do gestor escolar a necessidade da administração dos recursos financeiros destinados à educação. Por exemplo, o FNE persiste informando que:

No âmbito do financiamento, a reformulação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) contemplou toda a educação básica. E no âmbito da mobilização e participação social para a construção de políticas públicas e do Sistema Nacional de Educação ganham destaque a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb/2008) e a Conferência Nacional de Educação (Conae/2010)

Segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, art. ° 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: “II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Título V, parag. 2º).

Em outro documento de referência Conselho Nacional de Educação (2010) percebe-se a mesma preocupação com a valorização desses profissionais: Nesse contexto, a profissionalização de uma gestão democrática apresenta-se com um pré-requisito essencial no processo da gestão da educação. Nos tempos atuais não é mais aceitável que gestores sejam escolhidos por critérios políticos, sem nenhuma condição de liderança e de formação para gerir uma escola ou um sistema de ensino.

Com a nova LDB, atualmente em vigor, procurou também atender a formação do diretor de escola ao estabelecer no seu artigo 64:

Formação de profissionais de educação para a administração planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação a base comum nacional (Título VI, art.64).

Dessa forma, Paro (2010) afirma que: “Essa valorização do diretor de escola segue paralela à valorização da administração no ensino básico, já que ele é considerado o responsável último pela administração escolar.”. O gestor escolar também não deve possuir uma prática voltada para o comprometimento político, pois esta impede o crescimento educacional de uma Instituição de Ensino.

O gestor escolar em seu desenvolvimento profissional deve viabilizar: liderança, credibilidade, motivação e o despertar de competências e habilidades em sua equipe pedagógica, assim apresenta outros colaboradores na construção do ambiente político-

pedagógico como o coordenador pedagógico que na análise de Placco et al. (2011) este tem as seguintes atribuições: liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores.

Portanto para Cunha:

“É possível que as formas adotadas na estrutura e organização dos processos de gestão emergidos de um conjunto de aspectos relacionados à cultura da escola, condicionem resultados diferenciados nos indicadores de desempenho das instituições de ensino”. Assim o desenvolvimento de práticas, gestão e organização da instituição de ensino incidem nos resultados (Cunha, 2012; p. 24)

A atuação do gestor dentro da escola perpassa por todas as áreas tanto administrativa, financeira e a principal que é a pedagógica. Entretanto, na perspectiva de:

No caso da escola, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacionais, ações e procedimentos que assegurar a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012; p. 411).

Para (Veiga (2011)a partir do momento em que todos os envolvidos passam a conhecer a realidade e objetivos da escola, começam a se sentir parte integrante ajudando a melhorar a realidade.

Nesse contexto, a gestão escolar em sua atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, tem sua divisão baseado no objetivo de atender às novas demandas da comunidade escolar. E

para cumprir este objetivo é importante ter que construir o PPP. Para Veiga (2011) é necessário convencer aos professores, funcionários e equipe escolar a trabalhar mais, proporcionando situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

Afirma ainda (Gonçalves (2012) a educação escolar possui a função de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora do ensino, e pela gestão e organização da escola. Porém, se colabora com as afirmações acima citadas, quanto à importância de uma gestão escolar eficiente e voltada para democratização das decisões, organização e planejamento administrativo – pedagógico com o objetivo de atingir meta e de melhorar o horizonte pedagógico da escola.

Afirmam que:

A organização e a gestão são meios para atingir as finalidades do ensino. É preciso ter clareza de que o eixo da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem que, mediante procedimentos pedagógico-didáticos, propiciam melhores resultados de aprendizagem (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012; p.420).

Portanto, se faz necessário discorrer de maneira sucinta sobre o assunto para melhor entender os conceitos que permeiam tais conceitos.

A gestão pedagógica esta intimamente ligada à gestão escolar pelo fato de que para que haja efetividade nas atividades pedagógicas o ícone que se destaca é a figura do diretor. Este assume o papel de gestor com a grande responsabilidade e de articulação. Colabora ainda Libâneo (2012) que o gestor é o grande articulador da gestão pedagógica, além de animar a comunidade educativa na execução de projeto educacional, incrementando a gestão participativa da ação pedagógico-administrativa, conduzindo a gestão da escola em seus aspectos economicos, juridicos, administrativo e sociais, e também deve ser auxiliado, nessa tarefa, pelos apoios pedagógicos.

A gestão pedagógica depende muito do envolvimento de diretor e professor como afirma Cunha (2012) que a função do professor e do gestor é facilitar o processo de desenvolvimento humano. É de colocar em prática o projeto político pedagógico da escola.

E ainda para: Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino aprendizagem) (Paro, 2010; p.765).

Conforme a LDB (Lei 9.394/96), a questão curricular estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional, pois nestes moldes define-se a educação brasileira: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na vivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Título I, art.1).

Pipolo (2010) Colabora dizendo que:

A intencionalidade por trás de qualquer ação educativa deve ser a construção de conhecimentos que impliquem na ampliação da consciência, da capacidade de proposição, do planejamento e da execução de ações transformadoras dos grupos pelos grupos. (Pipolo, 2010, p. 2)

Portanto, a dinâmica das atividades dentro da escola, a fim de que tenham resultados eficazes, se torna necessário estabelecer estratégias, práticas e propostas educacionais objetivando descentralizar as competências.

Contudo, a gestão de recursos humanos contribui para o desenvolvimento da gestão escolar quando traz propostas para melhorar o trabalho dentro das unidades de ensino. Para Salermo & Silva (2010) a escola é fruto de iniciativas e de esforços dos profissionais localmente situados mesclados à rede de determinações, das escolhas na “microfísica” às

escolhas em âmbito macro. Entretanto para os autores Placco et al. (2011), a maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei n. 5692/1971, que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, instituiu a figura de um profissional, no quadro do magistério, comprometido com a ação supervisora, tanto em nível de sistema como de unidade escolar, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador etc.

Desta forma, todos os que trabalham na escola tem participação com o recurso humano e dá suporte a realização das atividades administrativas e pedagógicas. Assim, reforça Pipolo:

Uma das principais ações do PDE foi a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, criado no final de 2006 e divulgado em abril de 2007. Esse Índice faz parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que é a conjunção dos esforços da União, estados, Distrito Federal e municípios, atuando em regime de colaboração com a sociedade, visando a melhoria da qualidade da educação básica brasileira (Pipolo, 2010; p. 1).

A escola em sua gestão escolar através de sua autonomia se desenvolve através de princípios básicos que perpassam pelas dimensões pedagógica – ensino e aprendizagem, administrativo-financeira objetivando alcançar o seu maior bem - o aluno, além de ter que integrar pais, professores nos interesses sócio educacionais.

Segundo Cunha (2012) é importante considerar que a forma como a escola se organiza em sua estrutura administrativa e política envolve uma gama de fatores importantes que determinam os rumos dos resultados.”

O gestor escolar muitas vezes deixa de envolver as ações de sua gestão em concordância as áreas administrativa e pedagógica, colocando-as em dimensões separadas como se uma não dependesse da outra. Paro (2010) cita:

Embora sirva ao propósito de tornar clara a distinção entre a atividade pedagógica propriamente dita e as atividades que a esta servem de pressuposto e sustentação, tal maneira de tratar o problema acaba por tomar as atividades pedagógicas e administrativas como mutuamente exclusivas — como se o administrativo e o pedagógico não pudessem coexistir numa mesma atividade —, encobrendo assim o caráter necessariamente administrativo de toda prática pedagógica e desconsiderando as potencialidades pedagógicas da prática administrativa quando se refere especificamente à educação. (Paro, 2010, p. 23)

Nesse contexto Lima et al. (2014) diz que: Nessa perspectiva, a “nova escola” assume um compromisso claro de executar seu trabalho com eficiência, eficácia e qualidade em busca de resultados positivos junto às comunidades assistidas aplicando os modelos de gestão e os princípios e funções administrativas.”. E para Paro (2010): “Deriva daí a importância da ação administrativa em seu sentido mais geral, porque ela é precisamente a mediação que possibilita ao trabalho se realizar da melhor forma possível.”

No ambiente escolar existem outras pessoas que acabam assumindo trabalhos da área administrativa como cita Salermo e Silva, (2010) a supervisão escolar, usual a supervisores que atuam diretamente nas escolas envolvendo serviços administrativos, de funcionamento geral e pedagógico, fazendo parte do corpo gestor da instituição. O Coordenador também assume atribuições burocráticas que são estabelecidas pela Secretaria de Educação, essas atribuições são desenvolvidas em parceria com a direção, além das atribuições pedagógicas e formativas junto ao educador, ao educando e à família.

É pertinente abordar que o IDEB apesar de ser atualmente a única forma de analisar a qualidade da educação básica concorda-se com

Soares & Xavier (2013) quando afirmam: “Sua introdução colocou no centro desse debate a ideia de que hoje os sistemas educacionais brasileiros devem ser avaliados não apenas pelos seus processos de ensino e gestão, mas principalmente pelo aprendizado e trajetória escolar dos alunos”.

A temática tem gerado inúmeras discussões acerca de sua aplicação e avaliação com questões se os resultados refletem a realidade educacional brasileira, se a coleta desses dados pode contribuir para novas políticas públicas.

Nesse contexto explica:

Em relação especificamente ao IDEB, nos chama a atenção a forma pela qual ele é apresentado (e divulgado) para a população, em que a escola aparece como única responsável pelo desempenho de seus alunos, sem qualquer vinculação à relação deste com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas públicas às quais está, direta ou indiretamente, submetida, pois tal isolamento pode gerar a ideia de que a escola e seus profissionais são, sozinhos, responsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações externas, induzindo de forma equivocada à ideia da perda da influência do entorno social e das políticas públicas sobre os resultados dessas avaliações, tendo como consequência a desresponsabilização, de forma branda, do sistema educativo e social mais amplo sobre tais resultados (L. C. Almeida et al., 2013, p. 87).

Assim, afirma:

Isso revela o esforço nacional para a construção de uma sociedade cujas políticas, programas e ações tenham como convergência o bem

comum, por meio da garantia de direitos sociais, o que requer um federalismo cooperativo, marcado pela descentralização e por padrões e diretrizes nacionais que assegurem o direito à educação com qualidade. (Dourado, 2013; p. 45)

Desta forma, o que se percebe é que todos são responsáveis pela educação, sendo um esforço de estados, municípios, distrito federal, União e sociedade e assim, enfatiza o documento Anuário da Educação na sua edição (2013) em síntese, busca-se promover a participação da comunidade na escola e reforçar os mecanismos de controle social, como os conselhos municipais e outras instâncias participativas, ou seja, todos devem participar.

A participação coletiva na análise de problemas e a tomada de decisões passam a ser estratégia fundamental na determinação das ações e dos propósitos educacionais, tendo sempre como horizonte os valores pedagógicos e a superação da ótica individualista. O gestor educacional deve ter como meta o trabalho coletivo e compartilhado, não se tratando de impor participação, mais de estimulá-la, contribuindo para a melhoria da escola. (Luck, 2010, p. 76)

A estratégia pedagógica vai influenciar sobremaneira no processo ensino aprendizagem, conforme Alves (2014) é um processo de caráter político pedagógico e administrativo no qual se dá a participação efetiva da sociedade em todos os níveis de decisão e execução da atividade educativa, com real poder de interferência e manifestação.

Ainda na análise de Freitag et al. (2013) a qualificação do profissional de educação se faz necessária:

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a Avaliação de Alfabetização Provinha Brasil difere dos demais mecanismos avaliativos realizados pelo Inep por conferir autonomia a professores e/ou gestores na sua aplicação e na utilização do seus resultados, uma

vez que fornece respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola (Freitag, Almeida e Rosário, 2013; p.98)

Para Gonçalves (2012) com tudo é importante liderar e administrar, em perfeito equilíbrio com a cultura organizacional do sistema educacional. Essa proposta defendida diretamente a compreensão de como o Gestor educacional encaminha e lidera a própria ação tanto administrativa como pedagógica de seu trabalho. Sabe-se que a produção teórica desta área do conhecimento tem avançado muito nos últimos anos, entretanto vários estudos foram realizados no campo da gestão educacional, resta constatar que caminho a prática pedagógica cotidiana tem trilhado. Assim, entende-se que refletir, valorizar.

Liderar é dar um caráter de seriedade a Gestão Escolar torna essencial para desenvolver uma proposta comprometida com a unidade de ensino, principalmente com a comunidade participante da escola.

O gestor deve fixar metas de desenvolvimento educacional, assim estes resultados servirão como diagnóstico para ajudar a traçarem suas estratégias, a partir dos dados de aprovação, reprovação e evasão contidos, anualmente, no Censo Escolar, pois deve avaliar bienalmente os resultados obtidos no SAEB e na Prova Brasil, estas ações elevarão seus índices educacionais.

O gestor educacional não pode desenvolver suas atividades administrativas sem a colaboração de outras pessoas para ajudar a efetivar e concretizar as ações na instituição de ensino. Corroborando com Chiavenato (2014, p.34): “Em muitas organizações, a denominação Administração de Recursos Humanos (ARH) está sendo substituída por termos como gestão de talentos humanos, gestão de parceiros ou de colaboradores, gestão de competências, gestão do capital humano, administração do capital intelectual e até Gestão de Pessoas ou Gestão com Pessoas”.

Contudo, para o acontecimento desta ação a escola deve primar pela conquista e preservação do espaço das reuniões pedagógicas que devem passar por um planejamento e por uma participação ativa nos encontros. Entretanto estas reuniões pedagógicas são tidas como espaços de desenvolvimento. (Vasconcellos, 2009, p. 44)

Portanto, segundo o MEC (2009) as gestões das escolas devem aplicar e acompanhar as ações para o aumento dos níveis de instruções dos alunos, assim estas são traduzidas em competência e habilidades a serem desenvolvidas, praticadas e avaliadas e estas práticas determinam o seu Indicador Nacional tipo-IDEB.

Entre os efeitos positivos do IDEB encontramos o fato de que este indicador pode servir como parâmetro que mobiliza ações para a melhoria do espaço escolar (Neto, 2010), além de estimular a participação da sociedade perante o poder público para instaurar mudanças significativas para o aprendizado dos alunos.

Por outro lado, no que se refere aos impactos negativos, podemos citar alguns autores. Freitas (2007), de Paz & Raphae (2010) apontam a competição e o “ranking” entre as escolas como fator que rotula as instituições. Soares e Xavier (2013) afirmam que a classificação entre as escolas é mais punitiva que formativa. Duarte (2013) discute que este indicador não dá conta da singularidade e complexidade dos contextos escolares avaliados. Ainda, pode-se dizer que impactos como o prejuízo na formação continuada dos professores para ensiná-los a “treinar” seus alunos para a realização das provas em detrimento da formação pedagógica, também foram apontados por Santana & Rothen (2015)

No que se refere à qualidade da educação, Freitas (2007) enfatiza que os resultados das avaliações externas podem conduzir ao risco da “ocultação” da má qualidade da educação, por meio da alta na proporção de aprovação dos alunos com defasagem, avaliação parcial dos conteúdos (apenas de Língua Portuguesa e Matemática) em detrimento das outras matérias e das metas distantes a serem atingidas apenas em 2024. Sobre este último, observase que uma

das metas do Plano Nacional de Educação é que a média nacional do IDEB seja 6,0 até 2022, sendo esta a média que corresponde a um sistema educacional de qualidade dos dias atuais em países desenvolvidos, mas que até lá será inferior aos mesmos, continuando o Brasil em defasagem.

Enfim, os impactos do IDEB identificados pelos autores no tocante à gestão das escolas e esferas administrativas, são relevantes no sentido que elucidam elementos fundamentais para o sucesso do trabalho educativo. Estes precisam ser percebidos de forma crítica e não passiva pelos sujeitos envolvidos, visando, de fato, a melhoria da qualidade da educação.

1.8 A formação dos professores e suas práticas pedagógicas frente aos novos rumos da educação brasileira.

Após a análise histórica realizada nessa pesquisa, permite perceber a importância conferida ao processo de formação de professores ao longo da história, desde a colônia até os dias atuais. Essa ênfase representa o papel prioritário que deve ser dado a preparar o docente adequadamente e à sua importância para a sociedade, configurando-se como um dos pré-requisitos fundamentais para a construção de um sistema educativo de qualidade em nosso país; será necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. Gatti (2010) observa que “a fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo”, pois a formação de professores profissionais para a Educação Básica, segundo essa autora, tem que partir do seu campo de prática e agregar a esse campo os conhecimentos necessários, selecionados como valorosos em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças, jovens, adolescentes e adultos.

Desse modo, a preocupação ainda existe nos dias atuais, haja visto que, esse processo de formação dos professores vem sendo objeto de estudos, debates e de profundas reformulações no Brasil. Baseado nas reflexões de Gatti (2010), que declara ser notório pelos seus estudos e pesquisas que em boa parte do país as universidades e os cursos ainda não atendem os padrões mínimos sustentados pela teoria e prática necessários para colocar a formação docente à altura de sua responsabilidade pública.

É importante salientar que, a formação inicial assume papel fundamental nos processos educativos que ocorrem no espaço da escola e contribui para a qualidade do exercício da atividade docente.

A formação docente de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto no Art. 22 da LDB 9.394/96, que estipula que “a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”; esse fim está voltado para todo e qualquer estudante, para evitar discriminação ou para atender o próprio Art. 61 da mesma LDB, que é claro a este respeito quando prioriza “a formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando”.

De acordo com Libâneo (2013), o professor estabelece objetivos sociais e pedagógicos, seleciona e organiza os conteúdos, escolhe métodos, organiza a classe”. Para esse autor, o professor exerce papel de “mediador e incentivador” da aprendizagem entre cada aluno e os modelos de conteúdos culturais. Ele deve sempre estar motivado para ensinar e ser um incentivador na construção do saber. Ainda de acordo com Libâneo (2013), o professor representa a sociedade exercendo um papel de mediação entre o indivíduo e a sociedade. O aluno traz consigo sua individualidade e liberdade. Entretanto, a liberdade individual está condicionada pelas exigências grupais e pelas exigências da situação pedagógica, implicando

a responsabilidade. [...] O professor autoritário não exerce a autoridade a serviço do desenvolvimento da autonomia e independência dos alunos. Transforma uma qualidade inerente à condição do profissional professor numa atitude personalista (Libâneo, 2013, p. 252).

O bom relacionamento na sala de aula, segundo esse autor, é quase sempre tão importante quanto a variedade de métodos e recursos instrucionais interligados. Podemos perceber que o relacionamento entre os alunos e o professor de uma turma é bom quando vemos alunos alegres, bem humorados e seguros enquanto desenvolvem suas atividades de aprendizagem.

O professor, como líder, é o responsável pelo bom relacionamento com seus alunos. Sua influência na sala de aula é muito grande, e a criação de um clima que favoreça a aprendizagem depende principalmente dele. Libâneo (2013, p. 252) esclarece que “a autoridade técnica do professor” se manifesta na capacidade de empregar com segurança os princípios didáticos e o método didático da matéria, de modo que os alunos compreendam e assimilem os conteúdos das matérias e sua relação com a atividade humana e social, apliquem os conhecimentos na prática e desenvolvam capacidades e habilidades de pensar por si próprios.

Ainda de acordo com o autor, “um professor competente se preocupa em dirigir e orientar a atividade mental dos alunos, de modo que cada um deles seja um sujeito consciente, ativo e autônomo”. Pode-se ressaltar dois aspectos da interação professor-aluno no trabalho docente: os aspectos cognoscitivos (que dizem respeito à forma de comunicação do professor sobre os conteúdos escolares e as tarefas indicadas aos alunos), e os aspectos socioemocionais (que se referem às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares), necessárias e indispensáveis para o êxito do trabalho docente.

O aspecto cognoscitivo é um processo ou um movimento que transcorre no ato de ensinar e no ato de aprender, tendo em vista a transmissão do conhecimento e a sua assimilação

(Libâneo, 2013). Nesse sentido, ao ministrar suas aulas, o professor sempre tem em vista as tarefas cognoscitivas colocadas aos alunos: objetivos da aula, conteúdos, problemas e exercícios. Os alunos, por sua vez, são dispostos em um nível determinado de potencialidades cognoscitivas conforme o grau de sua maturação, desenvolvimento mental, idade, experiência de vida, conhecimentos já assimilados e vivenciados etc.

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas; ele contempla todas as indagações dos alunos, não tomando uma postura conservadora ou tradicional. Deve dispor de toda a atenção e cuidar para que os alunos aprendam a expressar-se, a expor suas opiniões e dar respostas, visando sempre à correção de possíveis erros, pois, ainda de acordo com Libâneo (2013), “o trabalho docente nunca é unidirecional”. As respostas e opiniões dos alunos são de vital importância para o professor e mostram como eles estão reagindo às atuações em sala de aula, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos e na metodologia aplicada. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades, servindo de estratégia para o professor traçar planos de ação didática para evitar os obstáculos que possam interferir na assimilação da matéria (Libâneo, 2013). O aspecto socioemocional refere-se aos vínculos afetivos entre professor e alunos e às normas, leis e exigências objetivas que regem a conduta dos alunos na aula (disciplina).

Libâneo (2013) afirma que não deve ser evidenciada na aula a afetividade do professor para com determinado aluno, mas para com todos em geral, nem de determinado aluno com o professor, pois a escola, segundo ele, não é um lar. “Na sala de aula, o professor se relaciona com o grupo de alunos. A interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e conteúdos da aula” (Libâneo, 2013, p. 251).

Além do que, cabe ao professor controlar esse processo, estabelecer normas, deixando bem claro o que espera dos alunos no sentido de respostas positivas às atividades pedagógicas propostas. Ainda de acordo com Libâneo (2013), na sala de aula o professor

exerce uma autoridade que é fruto de suas qualidades intelectuais, morais e técnicas. Essa autoridade é um atributo da condição profissional do professor e é exercida como estímulo e ajuda para o desenvolvimento independente dos alunos.

Nesse sentido, o professor estabelece objetivos sociais e pedagógicos, seleciona e organiza os conteúdos, escolhe os métodos, organiza a classe, traça critérios de comportamento que são indispensáveis para um bom andamento da aula. Entretanto, essas ações devem ficar claras para os alunos, em que eles respondem como sujeitos ativos e independentes e não como meros repetidores. A autoridade e a autonomia, segundo Libâneo (2013), são dois polos do processo pedagógico. A autoridade do professor na autonomia dos alunos é uma realidade aparentemente contraditória, mas de fato é complementar.

A autora ainda esclarece que Campos (2007) recomenda que, para que a docência seja reconhecida, valorizada e fortalecida, a profissão não deve ser somente objeto de prioridade das políticas públicas, mas que tenha vários setores e atores envolvidos nesse processo: os meios de comunicação, as organizações e os movimentos sociais, além de setores governamentais.

Refletir sobre as políticas de formação de professores na pedagogia e de avaliação em larga escala- IDEB é uma ação necessária, principalmente em se tratando da formação inicial. A ação docente tem permitido um observar sob aspectos objetivos e subjetivos que se desenvolvem ao longo do tempo, além da dinâmica da experiência prática. Desta forma, o contato com a prática no início da formação para a docência se faz necessário para que o professor se reconheça na profissão e consiga relacionar a teoria com a prática.

Diante de tal cenário, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando os desafios que se colocam entre a necessidade de melhorar os índices educacionais – que se fundamentam numa perspectiva neotecnicista (Freitas, 2013) e a implementação do currículo orientado por perspectiva teórica crítica.

Sabemos que relacionar teoria e prática estimula o compromisso do docente pelo aperfeiçoamento constante do ensino, considerando que o mesmo possui liberdade para aprimorar e repensar sua prática cotidiana. Como afirma (Lemes et al., 2011, p.5) “as teorias e as práticas devem ter relações diretas durante a formação do professor, as quais são aprendidas durante o curso de formação de professores e nas práticas cotidianas ligadas a função do educar”.

Vale lembrar que é importante se adequar “às transformações das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações em decorrência das mudanças sociais; e ao acelerado desenvolvimento do conhecimento científico, da cultura, das artes, das tecnologias de informação e comunicação etc.” (di Giorgi et al., 2010, p. 39)

Na concepção do autor, essas são umas das razões que devem motivar o professor a dar continuidade a sua formação: as mudanças porque passam os sujeitos ao longo do tempo e o rápido desenvolvimento das áreas da ciência, tecnologia, entre outras.

Nessa mesma perspectiva, Lemes et. al. (2011, p.4) afirma que “a profissão professor requer formação continuada, comprometimento, ética, pensamento crítico e amor pelo que se faz.” Vale ressaltar que a formação continuada, acontece dentro e também fora da escola. Dentro, sendo os momentos de planejamento e socialização de grupos, momentos de aprendizagem reconhecidos como constitutivos do processo formativo e fora com estudos e pesquisa para enriquecer o conhecimento teórico.

Sabemos que a qualidade da formação do professor é essencial para a modificação da educação e do ensino. De acordo com Chalita (2004 como citado em Lemes, 2011, p.5) o professor é o grande agente do processo educacional, pois “a alma de qualquer instituição de ensino é o professor. Por mais que se invista em equipamentos, em laboratórios, biblioteca, anfiteatros, quadras esportivas, piscinas, campos de futebol – sem negar a importância de todo esse instrumental -, tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais se comparando

ao papel e à importância do professor.” Não se pode negar que o professor é o grande protagonista do cenário escolar.

Dessa forma, os professores encontram-se sobrecarregados, com pouco tempo para realizar suas tarefas, autointensificando-se na busca por melhorias de seu trabalho, tentando atender às demandas das políticas educacionais, ou seja, às exigências externas. Assim, diante dessa situação, os professores encontram-se forçados a desempenharem papéis que não o são de sua função, atuando muitas vezes como psicólogos, enfermeiros, etc. São delegadas a eles essas atribuições como se fosse algo natural ao processo de democratização da escola. Dessa forma, ocorre uma intensificação do trabalho docente, vez que passa a abranger funções que vão além da sala de aula. Como consequência, verifica-se uma diminuição da qualidade do trabalho educativo, uma vez que o professor tem que realizar diversas tarefas de modo superficial, devido ao seu tempo escasso. (Apple, 1995)

Ao discutir sobre as condições de trabalho é preciso considerar que, além do processo de intensificação, ocorre também nas escolas públicas a precarização do trabalho docente, com destaque para as péssimas condições em que este profissional atua no seu cotidiano. A precarização deste trabalho inclui fatores como a desqualificação profissional, os baixos salários, a infraestrutura inadequada dos prédios, a implementação de exames nacionais de avaliação de desempenho de alunos e professores e a padronização dos currículos da educação básica (Boing & Lüdke, 2004). Destaca-se que as avaliações externas, que têm por objetivo avaliar o desempenho dos alunos, acabam servindo como ferramenta de controle do trabalho do professor.

Contudo, com todas essas adversidades, os professores estão expandindo sua formação, através de cursos de formação continuada, ou através da especialização, apesar das dificuldades enfrentadas em seu ambiente de trabalho, como a falta de espaço físico, apoio dos pais, entre outros. Atualmente, os resultados das avaliações externas vem preocupando, pois

há necessidade de investir na educação, para que as mudanças nesse cenário escolar ocorra é importante uma política pública educacional capaz de redirecionar as formas de vida desses profissionais, propiciando a eles uma formação crítica. Entretanto, sabemos que uma escola bem estruturada e equipada influencia significativamente na aprendizagem dos alunos. Cabe, portanto a toda comunidade escolar, juntamente com as autoridades competentes criar ações que consolidem um novo padrão de ensino.

1.9 - Avaliação dos resultados do IDEB no município de Macapá

Para se falar nos resultados apresentados do Ideb do ano de 2021, é necessário lembrar do advento da pandemia de Covid-19, pois o impacto causado na educação será sentido por muitos anos, apenas com o passar do tempo conseguiremos estimar o prejuízo para as crianças e os adolescentes. Nesse momento, os primeiros dados oficiais começam a aparecer, fornecendo uma base de comparação importante para se dimensionar os novos desafios.

Conforme as informações declaradas pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (<https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/a-educacao-brasileira-em-2021.html>) “Os números oficiais primários disponíveis, como os produzidos pelo IBGE ou Censo Escolar, ainda não capturaram as consequências esperadas pelo fechamento das escolas. Não sabemos dimensionar, por completo, efeitos globais provocados pela adoção (ainda que precária) das soluções de ensino remoto ou, principalmente, os prejuízos para as camadas mais vulneráveis da população, que sequer tiveram acesso às aulas virtuais. Porém, é consenso entre os especialistas que os danos serão profundos e duradouros.”

Outro fato importante nesse período pandêmico verificou-se que o Brasil foi um dos países que por mais tempo permaneceu com escolas totalmente fechadas, em todo o mundo. Um levantamento internacional da Unesco mostrou que as escolas estiveram sem aulas

presenciais por aproximadamente dois terços do ano letivo de 2020, em função da pandemia, com uma média de 29 semanas.

Desse modo, em um cenário onde as desigualdades profundas, arraigadas e históricas, falta de infraestrutura, de investimentos e de prioridade na Educação, o fechamento de escolas aumentou as diferenças de oportunidades, destruir direitos e reavivar problemas sociais que o Brasil estava trabalhando para sobrepujar, deste modo, males de caráter estrutural, como o acesso, a evasão e a baixa qualidade do sistema, foram motivados, em proporções que ainda não se consegue medir.

O fechamento de escolas foi uma das políticas públicas adotadas globalmente para a contenção da pandemia do COVID-19. No estado do Amapá não foi diferente, este seguiu as orientações e as escolas permaneceram longo período fechadas mas as atividades remotas e as atividades impressas entregue aos pais dos alunos, foram recursos disponíveis naquele momento para que os alunos não ficassem totalmente impossibilitados ao acesso a educação. Então através da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que efetivou as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020). Essa legislação permitiu que as escolas de Educação Básica oferecessem o ensino online, uma ferramenta pouco propagada para esse segmento de ensino, mas a única possível.

Neste conjuntura, é significativo falar do contexto educacional da Capital do Amapá, onde o estado registrou 4.6 no resultado do IDEB em 2021, onde a meta seria 5.3 para os anos iniciais do ensino fundamental. Para Riscal (2020) “a situação do estado do Amapá pode ser considerada, talvez, a mais preocupante dentre todas as Unidades da Federação, tanto sob o ponto de vista dos valores do IDEB, como principalmente das práticas de gestão democrática e das condições de atuação docente nas escolas públicas” Riscal, 2020, p. 286)

Os indicadores do estado do Amapá chamam muita atenção em virtude de ser uma das poucas unidades da federação a não atingir as metas do IDEB durante cinco edições consecutivas entre 2013 a 2021 no ensino fundamental nos anos iniciais.

A partir desse novo cenário educacional, que contribuiu para agravar os déficits de aprendizagens dos alunos, demonstrados pela avaliação Diagnóstica (escrita e leitura) que foi aplicada aos alunos de Ensino Fundamental. Essa avaliação revelou as limitações dos alunos no processo de alfabetização e, ao mesmo tempo, impulsionou a Secretaria Municipal de Educação de Macapá, por meio da coordenadoria de Gestão Pedagógica, a propor o Projeto de Recomposição das Aprendizagens, que visa recuperar as aprendizagens dos alunos do Ensino Fundamental, que se encontram em defasagem, em decorrência da crise sanitária do COVID 19.

Faz-se necessário esclarecer adoção do termo recomposição das aprendizagens, que significa restaurar as habilidades educacionais que não foram consolidadas ou oferecidas, em virtude da pandemia do COVID-19. Recompôr as aprendizagens é um termo amplo, que envolve não apenas as questões metodológicas, mas a avaliação, o currículo, a formação continuada e o acompanhamento pedagógico. Não se trata de recuperar as aprendizagens, uma vez que os alunos não tiveram acesso aos conhecimentos, no período e tempo normal, em virtude da pandemia. (Vozes da educação, 2021)

Na tentativa de traçar um panorama da atual realidade do município de Macapá neste quesito, verificou-se os dados que se apresentaram nos índices de desenvolvimento da educação desse município na etapa avaliada até o final do Ensino Fundamental I, sendo ela: o IDEB, no 5º ano, foi detectado através de exame nacional, o histórico de resultados do período de 2011 a 2021 demonstra que o Município teve uma pequena evolução, sendo que este atingiu a meta estipulada pelo INEP nos anos de 2007 e 2009, em 2007 atingiu a nota 3.5, sendo de 3.5, a meta para aquele ano. E em 2009 atingiu 4.0 sendo que a meta era 3.8. No período que

compõe a análise deste estudo, é que pode ser visualizado na figura abaixo, as metas que não foram atingidas nesse período.

Figura 4

Dados dos resultados do IDEB referentes ao município de Macapá-AP

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
META		3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
IDEB	3.4	3.5	4.0	4.0	4.1	4.4	4.6	5.0	5.1

Fonte: MEC/Inep

Os resultados marcados em verde representam os anos que a rede atingiu a meta projetada.

É notório que há um crescimento sequencial nas três últimas notas obtidas pelo Município, contudo, esse crescimento é muito tímido e não consegue atingir a meta projetada para cada certame. Cabe evidenciar que as metas estabelecidas não são altas, servindo-se dos padrões de municípios brasileiros que estão com resultados considerados adequados ou pelo menos satisfatórios.

A figura 5 apresenta o resumo geral do desempenho das 44 (quarenta e quatro) escolas da Rede Municipal de Macapá, considerando os principais campos ou níveis de análise empregados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para a definição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, sendo:

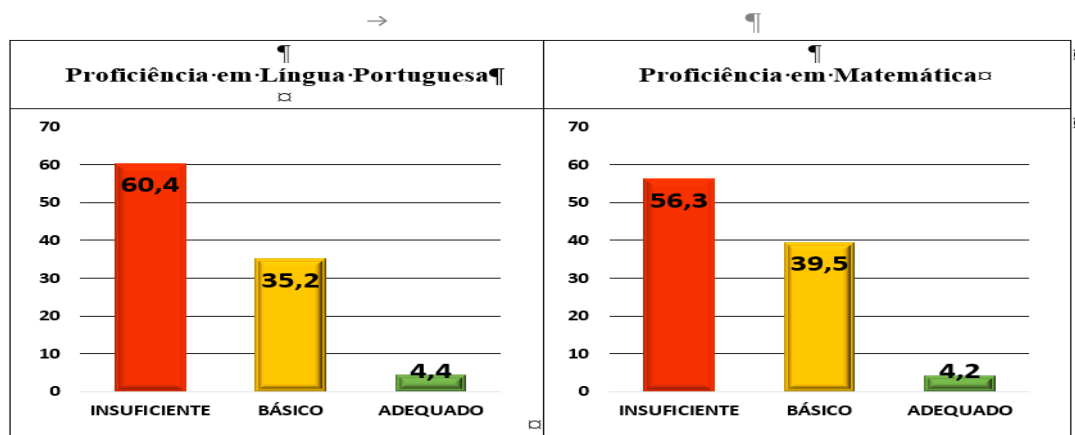
Insuficiente: para os alunos que apresentam desempenho que vai dos níveis de 0 a 3 de proficiência, em Língua Portuguesa e em Matemática;

Básico: para os alunos que ficam nos níveis de 4 a 6 de proficiência, em Língua Portuguesa e em Matemática;

Adequado: para os alunos que atingem os níveis de 7 a 9 de proficiência em Língua Portuguesa, e de 7 a 10 em Matemática.

Figura 5

Proficiência da Rede de Ensino em Língua Portuguesa e Matemática



Fonte: INEP/resultados preliminares SAEB 2021

Os dados acima mostram que dos 3.635 (três mil, seiscentos e trinta e cinco) alunos que participaram do SAEB 2021:

Em Língua Portuguesa:

- **2.195** alunos **não dominam** as habilidades acadêmicas exigidas pelos descritores para o nível de 5º ano do Ensino Fundamental;
- **1280** alunos **dominam poucas** habilidades dos descritores mais fáceis (habilidades de nível I, na Teoria de Resposta ao Item – TRI);
- **160** crianças **dominam** as habilidades de níveis mais elevados (habilidades de níveis I e II na Teoria de Resposta ao Item – TRI).

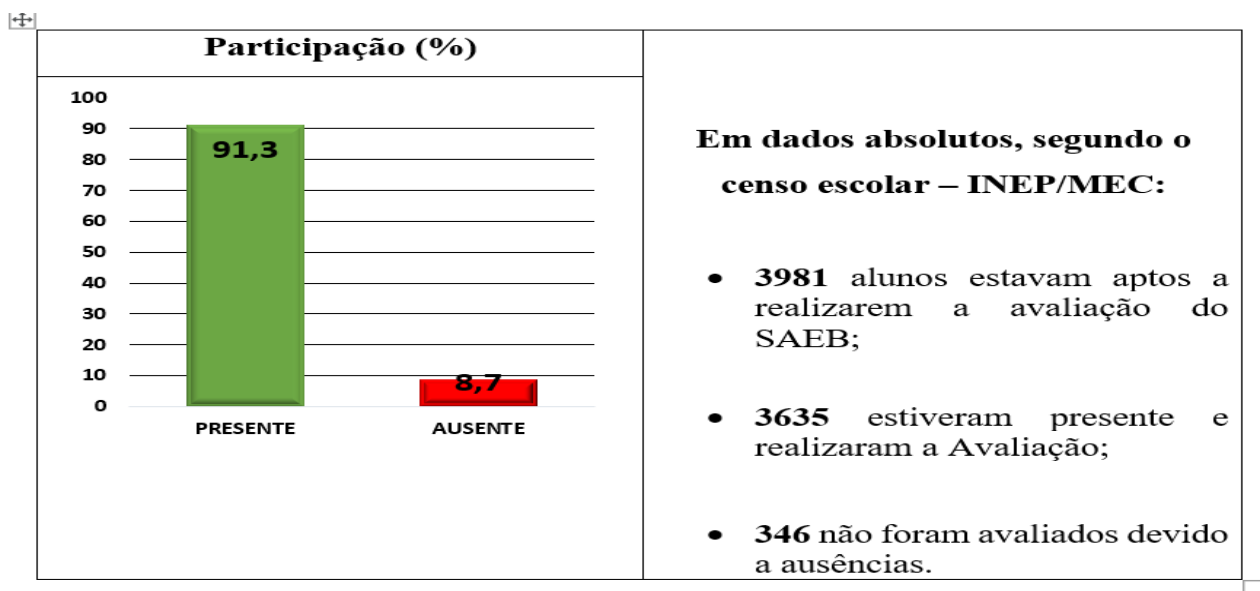
Em Matemática:

- **2046** alunos **não dominam** as habilidades acadêmicas exigidas pelos descritores;
- **1436** alunos **dominam poucas** habilidades dos descritores mais fáceis;
- **153** crianças **dominam** as habilidades de níveis mais elevados.

A figura 6 demonstra a taxa de participação da rede no SAEB 2021:

Figura 6

Índice de participação na Avaliação do SAEB 2021, considerando toda a Rede Municipal.



Fonte: INEP/resultados preliminares SAEB 2021

Os dados apresentados anteriormente mostram o tamanho do desafio da rede municipal de ensino de Macapá e a tarefa de atingir as metas projetadas pelo INEP e que se fazem necessárias para situar o Município em um padrão desejável de qualidade.

Conclui-se que a partir dos dados da avaliação diagnóstica realizada na rede municipal de ensino de Macapá, onde apontam a necessidade de ampliar as estratégias educacionais, com intuito de recompor as aprendizagens dos alunos, a Secretaria de Educação junto com os gestores escolares e sua equipe devem realizar ações para buscar as estratégias para melhorar a qualidade do ensino, bem como, de se empenha para elevar o índice nos exames nacionais tipo do IDEB.

1.10 Estado atual do conhecimento sobre a avaliação dos resultados do IDEB e os impactos da avaliação externa na qualidade do ensino.

É importante destacar que todo assunto pesquisado, se faz necessário a catalogação do Estado atual do conhecimento sobre ele, que também pode ser denominado de Estado da Arte, dessa forma, utilizou-se na pesquisa os descritores “avaliações de larga escala” e “Políticas públicas educacionais”, nos sites de busca da Scielo e Google Acadêmico, foram sistematizados e selecionados 07 (sete) documentos para este subitem, cobrindo o período dos últimos 5 (cinco), isto é, de 2018 a 2022.

A seguir são apresentados os dados sintéticos nas Figuras 7 e 8, que demonstram o procedimento utilizado e o resultado encontrado em ambos os sites de buscas, que a partir de agora serão utilizados para este estado atual do conhecimento:

Figura 7

Pesquisa na base de dados da Scielo

Descrição	Quantidade
Pesquisado em 18/02/2022, na base de dados da Scielo.br	
https://search.scielo.org/?q=avalia%C3%A7%C3%B5es+de+larga+escala&lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl&q=avalia%C3%A7%C3%B5es+de+larga+escala+e+Políticas+p%C3%ABlicas+educacionais&lang=pt&page=1	
Números de artigos disponíveis	10
Quando refinado pelos últimos 5 anos	07
Resultado encontrado de artigos que estavam relacionados diretamente as avaliações de larga escala e Políticas públicas educacionais.	3

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 8 .*Pesquisa na base de dados do Google Acadêmico*

Descrição	Quantidade
Pesquisado em 18/02/2022, na base de dados do Google Acadêmico https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=avalia%C3%A7%C3%B5es+de+larga+escala+e+Políticas+p%C3%BAblicas+educacionais&btnG=	
Números de artigos disponíveis	18.200
Quando refinado pelos últimos 5 anos	16.200
Quando solicitado por relevância	9
Resultado encontrado de artigos que estavam relacionados diretamente a avaliação dos resultados do IDEB e as políticas públicas adotadas pelo sistema educacional, considerando a disponibilização dos arquivos em PDF	4

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com as informações acima, inicialmente foi feita a pesquisa geral, utilizando os descritores já mencionados, tendo sido a pesquisa refinada em duas etapas, sendo a primeira considerando as publicações dos últimos 5 (cinco) anos e a segunda por relevância e desta forma selecionados, como já mencionado, 9 trabalhos, sendo 04 (quatro) do site de busca da Scielo e 05 (cinco) do Google Acadêmico. Segue o resultado da pesquisa para verificação do estado atual do conhecimento nestes documentos selecionados, estando os mesmos classificados por assunto dentro dos descritores.

1.10.1 – Material 01 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Google Acadêmico – Ano de publicação 2022 - Autores: Muniz, Rita de Fátima; Muniz, Sheila Maria e Andriola, Wagner Bandeira

Muniz et al. (2020), em seu artigo sobre os Caminhos da avaliação educacional no Brasil: de influências internacionais à implementação do ideb, onde abordam a trajetória da avaliação educacional no Brasil, evidenciando as transformações ocorridas no cenário educacional internacional, especificamente nos Estados Unidos, que influenciaram a projeção da avaliação no Brasil, e que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é difundido como um referencial de qualidade da educação no país. As palavra-chave utilizadas foram: Avaliação Educacional, Cenário Educacional, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Muniz et al (2022) menciona que o Brasil está inserido num quadro panorâmico mundial de desenvolvimento das suas avaliações em larga escala, sendo fomentadas por projetos e organismos internacionais. Tendo como referencia em sua pesquisa o autor Neto & Junqueira (2016), que fez o levantamento de estudos internacionais realizados com o objetivo de comparar os resultados de alunos de distintas nações, dado que eles viriam a servir de modelo para os programas desenvolvidos posteriormente no Brasil. Dentre os programas internacionais, destacam-se: “Programme for International Student Assessment – PISA; Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS (...) e Progress in International Reading Literacy Study –PIRLS, (...)”.

Muniz et al (2022) afirma que, embora haja ampla difusão dos sistemas de avaliações da aprendizagem educacional no Brasil, esses mecanismos são considerados relativamente recentes, dado o seu percurso histórico. A década de 1980 foi o período em que ocorreram as discussões a esse respeito. Nessa mesma época, foi implementado o Projeto de Educação Básica para o Nordeste brasileiro (Edurural), que almejava averiguar o desempenho dos educandos contemplados com o referido projeto.

Muniz et al (2022) menciona que a garantia do padrão de qualidade do ensino foi estabelecida pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, como um dos princípios que devem embasar o ensino nacional. Entretanto, havia lacunas nessa lei, uma vez que não

esclarecia a forma nem os mecanismos que seriam empregados na obtenção de tal padrão, bem como os reflexos da própria lei como política de Estado.

O autor destaca ainda a importância da conferência de Jomtien, na Tailândia, da qual o Brasil também participou, onde ocorreu em março de 1990, tendo como realizadores, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em parceria com o Banco Mundial (BM), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Na oportunidade, o Brasil apresentou um quadro de fragilidades significativas no seu sistema educacional, o que ocasionou diálogos e posições consensuais atinentes à luta pelo direito e satisfação das necessidades mais elementares e básicas de todas as crianças (Brasil, 2016). A partir de então, o país adotou uma atitude mais concisa e assumiu o compromisso de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos. O Ministério da Educação (MEC) constituiu um Comitê Consultivo e um Grupo Executivo composto por representantes de diversas entidades para a elaboração do Plano Decenal da Educação.

Muniz et al (2022) faz referência ao Plano Decenal onde este, fomentou mudanças e ações concretas, o que favoreceu a aprovação, em 1996, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996. Esse plano, juntamente a aprovação da referida lei, refletia os anseios da sociedade por mudanças e avanços no seu sistema educacional e pela necessidade de se estabelecer mecanismos que sinalizassem uma qualidade educacional. Então essa LDBEN incumbiu a União de promover ações de supervisão do desenvolvimento da educação no país e a responsabilizou pelo acompanhamento das instâncias educacionais, além de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE).

O autor destaca, o papel do PNE em definir as diretrizes destinadas ao financiamento e gestão educacional; as diretrizes para a valorização e formação do magistério, bem como para os demais profissionais da educação; e a meta para cada modalidade de ensino nos próximos

dez anos. Ao longo dos anos o PNE foi sofrendo alterações, passando por atualizações. As proposições e concepções da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010 foram incorporadas para o decênio 2014-2024. Mais uma vez, entrou em cena a busca por padrões de qualidade na educação, bem como de mecanismos de acompanhamento disponíveis para alcançá-los. Não podendo esquecer que nesse período, foram então traçadas 20 metas para o referido decênio, destacando-se a meta 7 do PNE, que consiste em fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir a seguinte média nacional para o Ideb de 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental. (Brasil, 2014)

Fazendo referência a questão da queda nos índices de analfabetismo IBGE (2020), é oportuno dizer, que ainda é alarmante que no país ainda existam crianças e jovens que, por algum motivo, não frequentem a escola ou, quando o fazem, não tenham adquirido as habilidades leitoras, figurando, pois, como analfabetos.

Finaliza Muniz et al (2022) em seu artigo mencionando que:

Quanto à erradicação do analfabetismo no país, como acima aventado, ainda não se conseguiu extingui-lo. Contudo, há de se convir que passos consideráveis já foram dados no sentido de combatê-lo. No momento atual, dentre as ações mais relevantes, destaca-se o acompanhamento da educação mediante aplicações de forma censitária de avaliações em larga escala em todo o território nacional, estratégia que busca fomentar uma educação acessível e “de qualidade” (Muniz et al, 2022, p. 72).

1.10.2 Material 02 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Google Acadêmico - Ano de publicação: 2019 – Autor: Almeida, Lindinalva Gonçalves de

Tratando do tema Elo histórico das avaliações externas brasileiras com a necessidade de monitoramento da política de avaliação, conforme descrito na página 108 desta pesquisa, Almeida (2019) em sua dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu para a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora-MG, Brasil, inicia informando que a avaliação educacional no Brasil apresenta uma trajetória de debates e estudos, culminando no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Almeida (2019), em seu artigo, que é parte da dissertação de mestrado, nos ressalta sobre o elo de ligação histórico na década de 1970, mais especificamente o ano de 1977, no qual foi planejado o Projeto de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (Edurural). Este projeto estava voltado para atender as escolas da zona rural do nordeste brasileiro com os desdobramentos em décadas posteriores para a configuração do que conhecemos na atualidade como sendo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Tendo como objetivo criar um instrumento para medir a eficácia das medidas adotadas pelo Projeto e o desempenho dos alunos que frequentavam as escolas beneficiadas e compará-lo com o dos alunos não beneficiados.

Como bem observado por Almeida (2019), no final da década de 80, o Ministério da Educação (MEC) por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) iniciou um “programa de avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública em todo país” denominado Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP). Em 1990, o Ministério da Educação implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), coordenado pelo Inep, contando com o apoio das secretarias estaduais e municipais de educação. Onde essa aplicação foi realizada em todos os Estados do território nacional em escolas da rede pública urbana, que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental.

Os alunos foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação. Por ser uma amostra do total de alunos

matriculados nas séries avaliadas, o MEC não poderia divulgar os resultados por escola e sim por rede de ensino em nível nacional, regional e estadual. Esse formato do Saeb se manteve até a edição de 1993. A edição de 1995 apresentou um novo formato do Saeb, no que diz respeito à metodologia estatística e o público avaliado. Em relação ao público, foram definidos os alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental (correspondente ao 5º e 9º anos atualmente) e 3º ano do ensino médio. Os testes de Ciências não foram aplicados nesta edição. Quanto à metodologia estatística, adotada a partir da edição de 1995, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) por apresentar algumas vantagens em relação à Teoria Clássica dos Testes (TCT). Essa teoria mede as habilidades pela soma dos itens, cuja dificuldade é determinada pelo percentual de acertos. A TRI foi incorporada para a construção do teste e análise de resultados, por avaliar a probabilidade do sujeito acertar um item, considerando os traços latentes ou proficiência intrínsecos do sujeito. Assim, a TRI permite a comparabilidade entre os resultados das avaliações entre os diversos ciclos de escolarização (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) avaliados ao longo do tempo, contendo amostra da rede pública e da rede privada.

Finalizando o artigo, a autora deixa claro que a política nacional de avaliação em larga escala no Brasil precisa alcançar resultados definidos internacionalmente e que, portanto, sendo uma política de âmbito nacional, o monitoramento desta política requer a disseminação, análise e utilização dos resultados das avaliações. Assim, a avaliação educacional se torna uma ferramenta que possibilita à equipe gestora e aos professores refletirem sobre o dia-a-dia. Além de orientar a tomada de decisões, que promova a melhoria da qualidade da educação.

A autora destaca ainda que os resultados dessas avaliações possibilitam:

Verificar se os estudantes atingiram os objetivos que orientam o ensino, fixados nos programas e currículo mínimo da base nacional comum; acompanhar, ao longo do tempo, a qualidade da educação ofertada na

escola, no município, no estado e no país; identificar fatores intra e extraescolares que interferem no desempenho dos estudantes através dos questionários sociocontextuais; analisar e interpretar o desempenho dos estudantes; prestar contas do desempenho dos alunos e do próprio desempenho escolar; assegurar o nível de responsabilização e prestação de contas à sociedade – accountability – das inovações educacionais implementadas (Almeida. 2019, p. 116),

1.10.3 – Material 03 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Google acadêmico - Ano de publicação: 2022 – Autores: Soares, Junio Andrade; Soares, Talita Emidio Andrade; e, Santos, Wagner

(Soares et al., 2022), no artigo com o título O algoritmo do Ideb e as metas projetadas para a Educação Brasileira: uma análise estatístico-matemática, que tem como objetivo analisar, sob as possibilidades teóricas do paradigma indiciário, a metodologia utilizada na construção do algoritmo do Ideb e na projeção de metas a serem alcançadas em todas as esferas dos sistemas educacionais brasileiros, buscando indícios à compreender a concepção de qualidade da Educação adotada pelo indicador. As análises apresentadas em sua pesquisa evidenciam o rigor matemático e o cuidado dos profissionais do MEC/Inep em diferenciar as metas bienais projetadas para cada modalidade de Ensino e setor administrativo. Em contrapartida, expõem sua fragilidade em não considerar as especificidades que constituem a realidade educacional brasileira, comprometendo a fidedignidade dos resultados evidenciados.

Os autores, fazendo referência a estatística do algoritmo do Ideb, onde no Brasil, existe um consistente sistema de dados, produzidos pelo Inep, que auxiliam na produção de índices que refletem a realidade educacional nacional. Entre eles, destaca-se o Ideb, indicador finalístico que permite sintetizar informações de fluxo (aprovação, reprovação e evasão),

produzidas pelo Censo Escolar da Educação Básica, com as médias de desempenhos obtidas pelos estudantes nas provas de Língua Portuguesa e de Matemática do Saeb.

Para Soares et al (2022), é preciso pontuar que existe uma série de fatores intra e extraescolares que estão diretamente relacionados com a qualidade do Ensino e que também não são controlados pelo algoritmo do Ideb. Muitos pesquisadores têm se dedicado a estudá-los, encontrando evidências de que a infraestrutura das e a formação e a valorização docente, por exemplo, também oferecem impacto no desempenho escolar, para além do nível socioeconômico, que tem relevante destaque nos estudos voltados para esse fim.

Após apresentada a metodologia da pesquisa para a construção do artigo, os autores apresentaram os resultados e mencionando os objetivos nos documentos norteadores, citam que:

Os pressupostos teórico-metodológicos do paradigma indiciário, foram evidenciados o rigor matemático utilizado na concepção do Ideb e o cuidado dos profissionais do MEC/Inep em diferenciar as metas bienais projetadas para cada modalidade de Ensino e em todas as esferas administrativas. Para além, algumas limitações e fragilidades do indicador foram expostas a partir da análise dos componentes de seu algoritmo e do processo metodológico que culminou na projeção dessas metas. (Soares et al, 2022, p. 19)

Ao concluir o artigo, os autores, perceberam que, como política de avaliação, o Ideb dialoga com o centro, apropriando-se da concepção de qualidade por ele adotada, que está, sobretudo, atrelada à capacidade de se produzirem resultados quantitativos. Porém, o indicador não leva em consideração as especificidades da periferia, nesse caso, a realidade educacional brasileira, comprometendo a fidedignidade dos resultados evidenciados. Importante ressaltar este paragrafo de sua pesquisa:

[...] nessa vertente, se por um lado o controle de fatores com comprovada influência no desempenho escolar dos estudantes brasileiros, como o nível socioeconômico, a infraestrutura das escolas, a formação e a valorização docente, por exemplo, podem ocasionar perda do parâmetro de comparação internacional, por outro lado, é essencial que as múltiplas faces do nosso sistema educacional, bem como os fatores contextuais que revelem as suas particularidades, sejam considerados, de modo a refletir em uma análise mais sistêmica da Educação no Brasil. (Soares et al, 2022, p. 20)

1.10.4 – Material 04 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Google acadêmico - Ano de publicação: 2019 – Autores: Silva, Givanildo da; Silva, Alex Vieira da, e, Santos, Inalda Maria dos

Silva et al, (2019), no seu artigo com o título o IDEB e as políticas públicas educacionais: estratégias, efeitos e consequências, cujo objetivo do seu trabalho foi apresentar uma discussão sobre as estratégias, os efeitos e as consequências do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na escola pública brasileira. No resultado conseguiu constatar que:

O IDEB é, na atualidade, o indutor das políticas educacionais; a educação que é desenvolvida com os estudantes, na escola pesquisada, é fragmentada, sendo enfatizadas apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática; e no contexto da escola pesquisada os profissionais das escolas buscam incentivar os estudantes com premiações para participarem das avaliações, assim como do processo de preparação para esta. (Silva et al, 2019, p. 258)

Para os autores as políticas educacionais contemporâneas perpassam pela disseminação de resultados quantitativos os quais representam, segundo o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a qualidade da educação. Dessa forma, para pensar acerca das políticas educacionais é necessário compreender as tensões, os embates e os conflitos que os profissionais da educação vivenciam no cotidiano das escolas públicas no processo de vivência das práticas educacionais.

Para Silva et al (2019), a globalização e o desenvolvimento tecnológico são fatores que nortearam os rumos da sociedade e ocasionaram mudanças significativas nas práticas cotidianas das pessoas e das instituições públicas e privadas. A partir do fenômeno da globalização, a educação foi tomando novos rumos e conseqüentemente, a influência desta incidu em várias conseqüências, entre elas, políticas educacionais formuladas por empresas multilaterais que visavam à formação dos sujeitos para a atuação no mercado de trabalho, à mão de obra barata, desqualificada, à procura do lucro e, assim, ressignificando o papel social da educação.

Após apresentado todo o conteúdo teórico e o resultado de suas pesquisas, os autores fazem as seguintes considerações:

[...] A lógica empresarial está presente nas ações educativas e possibilitou que a escola se transformasse um lugar vazio e sem sentido, com ênfase na meritocracia, na competitividade, na eficácia e na eficiência. No entanto, é necessário destacar que as escolas são instituições sociais, filhas do seu tempo, logo, estão inseridas na lógica capitalistas, as quais reverberam nas políticas educacionais e conseqüentemente no chão da escola pública, repercutindo em suas práticas e propostas educativas. Assim, pode-se perceber as contradições da função social da escola, quando necessita responder

positivamente aos ditames do sistema vigente. (Silva et al, 2019, p. 282)

Silva et al (2019), também falam sobre o paradigma educacional que está pautado nas práticas educativas, sendo similar ao das empresas, sendo necessário que todos os envolvidos contribuam para alcançar os objetivos traçados nas políticas educacionais. Essas ações comprometem a qualidade da educação e contribuem para a exclusão dos estudantes com mais dificuldades, bem como apresenta uma falsa concepção de qualidade para a sociedade. É necessário que se construam novos horizontes de avaliação da educação, apresentando os desafios cotidianos de cada estabelecimento de ensino, no qual tenham como construtores das políticas locais os profissionais e a comunidade na qual a escola está presente. É preciso romper com a lógica do capital e viabilizar estratégias de superação da desigualdade educacional; superar as atuais concepções de educação e de avaliação para que toda a sociedade possa planejar e construir um processo escolar pautado na justiça, na igualdade e na coletividade.

1.10.5 – Material 05 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2018 – Autores: Jesus, Gírlene Ribeiro de; Rêgo, Renata Manuely de Lima, e, Souza, Victor Vasconcelos de

No artigo a questão da validade na avaliação educacional brasileira, escrito por (Jesus et al., 2022), foi feita uma análise documental, por meio dos relatórios oficiais das maiores avaliações educacionais nacionais aplicadas no país. Os resultados obtidos indicaram que não são apresentadas fontes de evidências de validade suficientes para que se julgue que os testes educacionais analisados sejam válidos para o que se propõem.

Nesse sentido os autores apresentam a análise sobre os testes usados nas principais avaliações e/ou exames aplicados no Brasil, que abrangem tanto a Educação Básica quanto a Superior. Na Educação Básica, a principal avaliação aplicada no país, desde 2005 até 2017, foi

a Prova Brasil, usando testes de língua portuguesa e de matemática. Essa avaliação era aplicada nos anos ímpares, a cada dois anos, de forma censitária na rede pública, e amostral na rede privada, nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Nas 3ª e 4ª séries do Ensino Médio, tanto na rede pública quanto na privada, a Prova Brasil era aplicada de forma amostral. Em 2019, a Prova Brasil deixou de existir e foi incorporada pelo novo Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que passou a aplicar testes de ciências da natureza e de ciências humanas (apenas no 9º ano do Ensino Fundamental, e somente de forma amostral, tanto na rede pública quanto na rede privada) e iniciou a avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental, de forma amostral, tanto na rede pública quanto na privada, aplicando testes de língua portuguesa e de matemática. O novo Saeb também aplica testes de língua portuguesa e de matemática de forma censitária na rede pública, nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e nas 3ª e 4ª séries do Ensino Médio, a cada dois anos. A rede privada continua participando da avaliação, em todas as séries pesquisadas, de forma amostral.

Dessa forma, Jesus, Rêgo e Souza(2018) explicam que:

[...] o termo validade sofreu diversas alterações ao longo dos anos. Este desenvolvimento, no entanto, tratou-se de uma evolução relativamente linear, caracterizado pela ampliação do entendimento do construto e da aceitação de novos dados como fontes de evidências de validade (Jesus; Rêgo; Souza, 2018, p. 65).

Assim os autores falam em seu artigo que embora o entendimento do conceito de validade tenha-se tornado mais complexo e mais repleto de nuances, essas fontes de evidência de validade tiveram papel central na argumentação pela validade de um teste desde o início das discussões acerca do tema.

Por final os autores concluíram que:

[...] no que tange às avaliações educacionais em larga escala aplicadas no Brasil, ainda é necessário avançar tanto no entendimento do que é validade quanto nas informações que são necessárias levantar e apresentar, a fim de que se possa utilizar com confiança os resultados obtidos nos diferentes processos avaliativos aplicados em âmbito nacional. Para que se melhore a qualidade dos testes no Brasil, cabem às instituições governamentais e à sociedade civil buscar formas para resguardar a qualidade dos testes, e aos que constroem os testes construir um texto técnico-científico para cada prova, argumentando, por meio de evidências em um modelo bem estabelecido, os motivos pelos quais os usos pretendidos pelos criadores dos testes estão justificados validade (Jesus; Rêgo; Souza, 2018, p. 66).

1.10.6 – Material 06 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2018 – Autores: Welter, Cristiane Backes; Werle, Flávia Obino Corrêa

No artigo Processos de invisibilização na avaliação em larga escala, os pesquisadores Welter & Werle (2021), analisam sobre os resultados das avaliações em larga escala da Educação Básica, em sua pesquisa perceberam que há, entretanto, desconhecimento quanto a temas como metodologia dessas avaliações, critérios de cálculo, de agregação dos resultados dos dados, dentre outros. Foi observado ainda que, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável por essa avaliação, emite muitas notas técnicas, portarias, notas informativas, pareceres que formatam e estabelecem normas para a mesma.

Ao fazer referência sobre a temática da avaliação em larga escala, os autores informam que:

[...] avaliação em larga escala ganhou espaço nos discursos de quem faz Educação em nosso país a partir de sua regulação nas legislações atuais, o objetivo principal da avaliação em larga escala é promover um acompanhamento da efetivação das políticas para a Educação Básica através de provas realizadas com os estudantes, tendo em vista a produção de conhecimento e a sistematização de ações educacionais que resultem em mudanças qualitativas. Considerando o corpo das avaliações em larga escala, a partir de seus pressupostos e de seus fatos históricos, políticos, éticos e filosóficos identifica-se o rompimento da aparente objetividade e neutralidade da avaliação (Welter e Werle, 2021, p. 443).

A conclusão a que Welter e Werle (2021), chegaram foi que:

A racionalidade e a rigidez dos critérios estabelecidos em normativas do Inep, acerca das avaliações em larga escala, não apagam a existência de uma grande parte da população em idade escolar cujos dados e médias não são valorados pelo processo de avaliação em larga escala hoje vigente.

[...] É importante referirmos que esse tipo de “maquiagem” nos dados pelo uso de critérios de exclusão de alguns estudantes manipula os resultados da avaliação em larga escala, além disso, o olhar para os processos internos da escola, guiado pelos resultados da avaliação, acaba por persuadir que os investimentos financeiros, pedagógicos e humanos estejam direcionados a ampliar e a ultrapassar os patamares atingidos na avaliação externa. São processos de indução e de performatividade da ação pedagógica que não podem ser

desconsiderados quando estudamos a avaliação em larga escala (Welter e Werle, 2021, p. 454).

1.10.7 – Material 07 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2021 – Autores: Basso, Flávia Viana; Ferreira, Rodrigo Rezende e Oliveira, Adolfo Samuel de

Basso et al., (2021), no artigo que leva o título Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas educacionais, foi o resultado de uma pesquisa com base no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)

Os autores, assim referenciaram ao citar a pesquisa:

[..] O referido estudo visou identificar políticas educacionais existentes e como as UFs utilizam os dados do Saeb na formulação de políticas. Os resultados indicam a existência de ações de diversos tipos, que vão desde o simples acompanhamento das escolas, por meio dos indicadores existentes, até a formalização de programas específicos, estruturados com base em diagnóstico e metas de acompanhamento. Essa dinamicidade de processo faz parte da análise de políticas públicas, em que cada Secretaria de Educação e suas respectivas organizações internas se constituirão e promoverão ações de acordo com o contexto político, social e econômico em que estão inseridas (Basso et al, 2021, p. 12).

Os autores, ao mencionar na pesquisa documental, a relevância dos dados da avaliação estudada nos Planos Estaduais de Educação. Onde permitiu identificar políticas e programas que utilizam os resultados da avaliação, com destaque para três tipos de uso: para planejamento

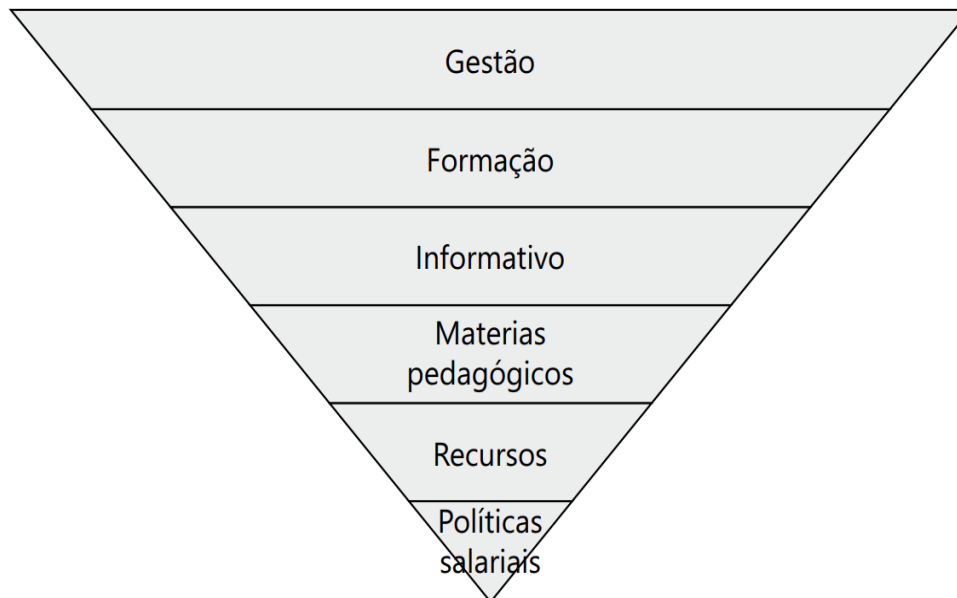
das ações das Secretarias de Educação, para o estabelecimento de metas e para formação de profissionais da Educação.

Basso et al (2021) diante do cenário investigado, os resultados sugerem que os dados das avaliações de larga escala são, de fato, utilizados de forma direta e indireta na formulação de políticas educacionais no Brasil. Considera-se como forma direta quando o dado da avaliação é um insumo indispensável para a política, por exemplo, no caso do estado do Maranhão, que desenvolveu um programa educacional com base nas matrizes da avaliação nacional e com objetivos específicos relacionados ao aumento da proficiência dos alunos nas disciplinas avaliadas. Toma-se como forma indireta quando os resultados da avaliação servem de insumos ou ponto de partida para pensar as políticas estaduais; isso ocorre, por exemplo, quando um estado utiliza os resultados da avaliação para apresentar um diagnóstico da Educação em uma rede de Ensino específica. Percebe-se que, de maneira geral, a utilização mais frequente é a de forma indireta (Basso et al, 2021, p. 13).

Na sequência, os autores demonstraram que foi possível delinear seis tipos de uso dos resultados do Saeb nas UF brasileiras. A categorização proposta a seguir (Figura ?) apresenta-se como um complemento da matriz classificatória. Além disso, a proposta de representação que usa uma pirâmide invertida, mostra os resultados encontrados de maneira mais intuitiva, que vai da maior para menor utilização dos dados. No entanto, ressalta-se, essa classificação possui limitações, pois visa identificar o uso especificamente em relação ao Saeb, não sendo possível generalizá-la para uso de outras avaliações.

Figura 9

Dimensões dos usos do Saeb na formulação das políticas estaduais



Fonte: Copilação dos autores Basso et al (2021)

Os autores Basso et al (2021) a partir de suas pesquisas, mostra que na 1ª dimensão, denominada Gestão e onde congrega ações relacionadas ao planejamento de políticas, de programas e de ações nas Secretarias Estaduais de Educação. Essa categoria também contempla a utilização como diagnóstico da situação educacional da rede; insumo no processo de formulação de políticas; monitoramento das escolas; criação de indicadores de qualidade da Educação; e a avaliação de programas desenvolvidos pelas redes. Nesse sentido, a dimensão da gestão é o tópico de mais destaque e maior frequência nas informações oriundas das três fontes da pesquisa, e, dentro desse tipo de uso de dados, o estabelecimento de metas de desempenho como instrumento gerencial de acompanhamento das escolas ficou evidente. Na 2ª dimensão, nomeada Formação, contempla todo o uso que é feito com o objetivo de promover a formação de profissionais envolvidos no processo educacional, em especial os professores, com foco de intervenção mais pedagógica a partir das evidências trazidas pelos dados. Essa classificação é importante e merece destaque por estar vinculada a um propósito indispensável da avaliação: a retroalimentação do processo educativo, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Já na 3ª dimensão conforme descrito na figura 9 foi designada como uso Informativo e, estar relacionada com as premissas de transparência e de controle social, em que os resultados são fontes de informações para os diferentes atores envolvidos no processo educacional. As demais categorias identificadas e citadas com menor frequência, foram: a dimensão Materiais Pedagógicos, identificada nos questionários e na pesquisa documental, que utiliza a avaliação como parâmetro de revisão dos conteúdos e referência para elaboração dos materiais didáticos utilizados na prática pedagógica; a dimensão Recursos, que consiste no uso para alocação de recursos financeiros ou materiais para as escolas; e, por fim, a dimensão de Políticas Salariais, na qual os resultados são utilizados como parâmetros para pagamento de incentivos, como bônus salarial decorrentes dos resultados da avaliação.

O resultado da pesquisa dos autores Basso et al (2021), chegou nas seguintes conclusões, sob a ótica social, consiste em mostrar que o uso tem sido feito com as avaliações de larga escala, identificou-se que os princípios gerenciais da administração pública, que pressupõem maior controle social e monitoramento das políticas públicas, ganharam espaço no cenário educacional. Nesse sentido, a avaliação passa a ser um instrumento da melhoria do processo educacional quando ela é analisada e se traduz em uma reflexão acerca do processo pedagógico desenvolvido nas escolas, fato que pode ser atingido apenas se os instrumentos disponibilizados dialogarem mais com os agentes escolares. E por fim, é preciso dar um passo à frente, investigando se os usos identificados estão contribuindo, ou não, para a qualidade da Educação brasileira.

CAPÍTULO 2 - MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo tem como finalidade apresentar o trajeto percorrido durante a realização da pesquisa, bem como os conceitos a ela inerentes. Aqui, é apresentada detalhadamente o tipo, o modelo e enfoque da pesquisa, assim como as técnicas e os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo.

De acordo com Gil, (2017) o ser humano conforme as suas capacidades procura entender o mundo o qual ele vive, durante muito tempo desenvolveu os sistemas cada vez mais elaborados que permitem entender melhor a natureza das coisas e comportamento das pessoas. O autor ainda descreve que através da observação o ser humano adquire uma quantidade enorme de conhecimentos e através dos seus sentidos ele recebe e interpreta as informações do mundo exterior.

Para Fonseca (2002) conhecimento científico surge da necessidade do homem entender os fenômenos de forma clara e mais próxima da realidade, assim o homem sai de uma posição meramente passiva.

Diante desses conceitos compreende-se então, que o método e a metodologia se entrelaçam com o propósito de planejar e organizar o estudo, pautado em uma linha de raciocínio capaz de alcançar os objetivos propostos.

Aprofundando a pesquisa, é conveniente também conceituar o método científico, que segundo (Marconi & Lakatos, 2018, p. 83), é “[...] o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permitiu alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões dos cientistas”. Sendo assim, pode-se dizer que os métodos científicos são as formas mais seguras para compreender os fatos, os fenômenos e o movimento das coisas.

2.1 – Justificativa da investigação

A justificativa de uma investigação conforme descreve Marconi & Lakatos (2018, p.29), “consiste numa exposição sucinta, porém, completa, das razões de ordem teórica e dos motivos de ordem prática que tornam importante a realização da pesquisa”. Nesse contexto, a presente tese intitulada: “A avaliação dos resultados do IDEB e as políticas públicas adotadas pelo Sistema Educacional do Município de Macapá, no Estado do Amapá, Brasil”, vem retratar a realidade local, sobre os resultados do IDEB apresentado ao longo dos anos, e o que se tem feito para melhorar a qualidade da educação e os índices apresentados.

A partir da análise do IDEB das escolas da rede municipal de ensino de Macapá, no período de 2011 a 2021, pode-se observar que a referida rede não conseguiu atingir a meta projetada do IDEB, na maioria das edições do SAEB. Nesse sentido, percebe-se a relevância de fazer a pesquisa na área. Deste modo, esta pesquisa teve como objetivo identificar fatores que podem ter contribuído para um baixo desempenho das escolas, da rede municipal de ensino de Macapá, no SAEB, no período de 2011 a 2021 e quais as medidas que os gestores escolares estão tomando para melhorar esses resultados, como ações que possam contribuir para o processo ensino aprendizagem, no desenvolvimento político e educacional, considerando que a gestão escolar é fundamental para contribuir e mediar o processo de ensino, e alcançar o objetivo proposto, que até 2022 as escolas possam alcançar a nota 6, o equivalente à uma educação de qualidade nos países desenvolvidos.

A gestão educacional, neste contexto dinâmico em que o mundo se encontra, tem a necessidade de desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes, de forma a ultrapassar esta concepção de gestão como mera administração escolar. É necessário um esforço especial por parte da gestão escolar, no sentido de promover a articulação entre seu talento e energia humana, recursos e processos, visando à transformação dos seus alunos em cidadãos participantes da sociedade.

A gestão da escola tem sido apresentada como uma atividade de mediação dos processos de ensino, que contribui para a melhoria dos resultados das organizações escolares.

É importante considerar que a forma como a escola se organiza em sua estrutura administrativa e política envolve uma gama de fatores importantes que determinam os rumos dos resultados.

Algumas variáveis presentes no cotidiano escolar podem trazer implicações favoráveis ou não a estes resultados. Como exemplo, pode-se citar o preparo dos professores, as condições de trabalho (materiais didáticos e estrutura física), fatores socioeconômicos, dentre outros fatores que representam os condicionantes do desempenho dos alunos e da escola. A gestão se apresenta como uma forma de colaborar no provimento dos recursos necessários para o sucesso das atividades de ensino, razão porque se torna necessário investigar sobre a forma como tais fatores se desenvolvem e se organizam em meio à diversidade de situações que envolvem as realidades das escolas.

Considerando a importância da gestão escolar como fator influente na qualidade da educação e, também, os impactos positivos e negativos causados pelo IDEB nas instituições de ensino, faz-se necessário o mapeamento de ações administrativas, bem como o modelo de gestão vigente, para vislumbrar uma possível correlação com o índice obtido.

Além disso, por entender que a qualidade da educação também é afetada por fatores extraclasse, é possível identificar atitudes administrativas que resultam em uma melhor qualidade de aprendizagem e, conseqüentemente, em melhores resultados obtidos nas avaliações externas.

Dessa forma, vale a pena levar em consideração um fator importante que é a avaliação das políticas educacionais, que necessita ser compreendida como dever da gestão pública, como direito da sociedade em uma perspectiva democrática e como valioso

instrumento para a qualidade da educação, desde que ofereça condições de subsidiar a formulação e a implementação de propostas e ações, não adotando a função de atividade fim.

Diante do exposto, formula-se a seguinte questão: Por quê escolas de Macapá - Amapá – Brasil, apresentaram deficiências nos resultados das avaliações nos exames nacionais de 2011 a 2021 e quais as medidas que os gestores escolares estão tomando para solucioná-las?

Com base em tal questionamento, busca-se um referencial teórico que possa embasar, significativamente, as discussões aqui tratadas, assim, elucidando caminhos para que aponte para a questão da qualidade da educação pública, principalmente no que tange às políticas de avaliação.

Dessa forma, a relevância científica da pesquisa pode suscitar reflexões aos dados estatísticos apresentados no momento de divulgação do IDEB, pois ações e propostas de melhoria da qualidade educacional – como valorização docente, piso salarial compatível com a função, redução do número de estudantes por sala, bibliotecas e salas de informática bem equipadas, cursos de formação e aperfeiçoamento para os professores, e aumento do valor de financiamento da educação podem contribuir para a melhoria dos resultados do IDEB e também, romper com a lógica do capital e viabilizar estratégias de superação da desigualdade educacional.

A investigação pretende trazer como contribuições, subsídios a problematizações que permitam à formulação de novas perguntas, abordagens teórico-metodológicas, na tentativa de compreender essa gama de aspectos envolvidos na avaliação da aprendizagem escolar que se funda na aferição do IDEB.

A geração de conhecimentos mediante a esta pesquisa, poderá servir de apoio a tomada de decisões que visem à melhoria do processo, tanto para a gestão escolar quanto para a sociedade civil, educadores e formuladores de políticas educacionais, voltando-se para

verificação, constatação e comprovação de que, apesar das críticas e diante das limitações desse indicador, acredita-se que eles fornecem informações importantes sobre as escolas, sobretudo, porque tem sido um instrumento que consegue gerar dados para grande parte das escolas brasileiras em todos os estados e quase na totalidade dos municípios.

2.2. Problema da investigação

Segundo Sampieri et al. (2013) “É inútil ter um bom método e muito entusiasmo, se não sabemos o que investigar na verdade”, colocar o problema nada mais é do que ajustar e estruturar de maneira mais formal a ideia de pesquisa. Desta maneira, um problema deve ser levantado, formulado, de preferência em forma interrogativa e delimitado com indicações das variáveis que intervêm no estudo de possíveis relações entre si. É um processo contínuo de pensar reflexivo, cuja formulação requer conhecimentos prévios do assunto (materiais informativos), ao lado de uma imaginação criadora (Marconi e Lakatos, 2018).

Para que o problema de pesquisa seja considerado adequado o mesmo deve ser analisado a partir de cinco aspectos: Viabilidade, pode ser eficazmente resolvido por meio da pesquisa. Relevância. Deve ser capaz de trazer conhecimentos novos. Novidade. Estar adequado ao estágio atual da evolução científica. Exequibilidade. Pode levar a uma conclusão válida. Oportunidade. Atender a interesses particulares e gerais (Marconi; Lakatos, 2018, p. 28).

Para (Campoy, 2019, p. 5) “o problema é ponto de partida de toda a investigação. É provavelmente a etapa mais importante do processo do processo de investigação, já que implica vários passos interrelacionados”.

Desse modo, a problemática que norteia este estudo visa entender o por quê das escolas pesquisadas de Macapá - Amapá – Brasil, apresentaram deficiências nos resultados das avaliações nos exames nacionais de 2011 a 2021 e quais as medidas que os gestores escolares estão tomando para solucioná-las? O motivo inicial para a realização deste estudo que

representa grande contribuição educacional partiu, do interesse da autora devido os resultados insatisfatórios nas avaliações nos exames nacionais no período de 2011 a 2021 na maioria das escolas municipais de Macapá.

2.3 Objetivos da pesquisa

Para (Sampieri et al., 2013, p. 37) algumas pesquisas, buscam a solução de um problema específico, nesse caso, deve-se mencionar qual é esse problema e como se pensa que o estudo ajudará para resolver isso, já outras pesquisas de acordo com o autor “têm como objetivo principal provar uma teoria ou fornecer evidências empíricas a favor dela”. Os objetivos devem ser claros, específico, mensurável, apropriado e realista - isto é, provavelmente será alcançado. A fim de elucidar as etapas a serem desenvolvidas neste projeto, foram estabelecidos os objetivos gerais e específicos

Os objetivos são etapas que se constituem nas metas a serem alcançadas no desenvolvimento da pesquisa, aprofundando significativamente o conhecimento.

Neste caso, os objetivos da investigação são:

2.3.1 Objetivo Geral

Analisar os motivos das escolas apresentarem deficiências nos resultados das avaliações nos exames nacionais de 2011 a 2021 e quais as medidas que os gestores escolares estão tomando para solucioná-las.

2.3.2 Objetivo específico

- Identificar as ações desenvolvidas ou aprimoradas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Macapá – SEMED, no Estado do Amapá, diante dos resultados obtidos pelos alunos da rede na Prova Brasil;
- Comparar as estratégias e práticas utilizadas pelos gestores e pela equipe escolar nas escolas estaduais pesquisadas, frente aos resultados das avaliações nos exames nacionais em 2011-2021;

- Descrever as possíveis ações propositivas como contribuições para a melhoria das práticas pedagógicas e de gestão, levando em consideração os estudos de casos.

2.4 Desenho metodológico

Fundamentalmente, a investigação científica é uma investigação que exige a aplicação de um método, entretanto mais rigorosa e organizada sistematicamente (Sampieri et al., 2014, p. 34) neste sentido, “a metodologia instrumentaliza quanto aos procedimentos a serem tomados na pesquisa, possibilitando acesso aos caminhos do processo científico”, além disso, ela visa, também, promover questionamentos acerca dos limites da ciência sob os aspectos da capacidade de conhecer e de interferir na realidade.

A definição da metodologia requer determinar em “*como vamos fazer essa pesquisa?*” Além de uma simples (ou complexa) descrição de passos, etapas para investigar, deve-se articular conteúdos teóricos para qualificar a produção”, ou seja, indica-se: qual “o ‘caminho do pensamento seguido pelo investigador, a sua escolha metodológica, que deve corresponder à necessidade e conhecimento do objeto. A partir daí define, nessa ordem, o método ou métodos, as estratégias, as técnicas, os procedimentos”. (Minayo, 2008, p. 187-188)

Desta forma, esta pesquisa é classificada de acordo com Gil (2008) quanto aos objetivos como descritiva, “pesquisas descritivas tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou então o estabelecimento de relações entre as variáveis”.

2.5 Desenho, tipo e enfoque da pesquisa

A pesquisa científica requer um direcionamento, portanto faz-se necessário à elaboração e a construção de uma metodologia que seja eficiente e de qualidade, pois é ela que vai traçar passo a passo o caminho que deve ser seguido. A pesquisa será descritiva, quantitativa e transversal.

A pesquisa descritiva segundo Sampieri et al. (2013) em “um estudo descritivo seleciona-se uma série de questões e mede-se, ou coletam-se informações sobre cada uma delas, para assim (vale a redundância) descrever o que se pesquisa”. Ainda segundo os autores acima uma das características dos estudos descritivos é que “eles medem, avaliam ou coletam os dados sobre diversos aspectos, dimensões ou componentes do fenômeno a ser pesquisado”, é a técnica padronizada da coleta de dados, realizada principalmente por meio de roteiro de entrevista e da observação sistemática. Pois a investigação descritiva procura observar, registrar, analisar, classificar, interpretar os fatos e os fenômenos sem a interferência do investigador.

Será adotado nesta tese o enfoque quantitativo. Para Creswell et al. (2007), “os dados quantitativos, como números e indicadores, podem ser analisados com auxílio da Estatística (frequência, média, mediana, moda, etc.) e revelar informações úteis, rápidas e confiáveis a respeito de um grande número de observações”, Segundo (Bergman, 2008), a pesquisa quantitativa visa identificar leis "universais" e leis causais. Portanto, a pesquisa quantitativa é conseguida na busca de resultados exatos evidenciados por meio de variáveis preestabelecidas, em que se verifica e explica a influência sobre as variáveis, mediante análise da frequência de incidências e correlações estatísticas. (Michel, 2005)

O desenho não experimental: se realiza sem manipular deliberadamente variáveis, ou seja, se trata de estudos onde não fazemos variar em forma intencional as variáveis independentes para ver seu efeito sobre outras variáveis. De acordo com Sampieri et al. (2013) o que fazemos na pesquisa não experimental é observar fenômenos tal como se dão em seu contexto natural, para posteriormente analisá-los. De acordo com Sampieri et al. (2010) na investigação não experimental não é possível manipular as variáveis ou indicar aleatoriamente aos participantes ou tratamentos. De fato, não há condições ou estímulos para expor os indivíduos do estudo, eles são observados em seu ambiente natural.

O modelo dessa pesquisa é transversal descritiva que segundo (Sampieri et al., 2006, p. 228) “os modelos transversais descritivos tem como objetivo indagar a incidência e os valores em que se manifestam uma ou mais variáveis, ou situar, categorizar, e proporcionar uma visão de uma comunidade, um evento, um contexto, um fenômeno ou uma situação”.

Diante do contexto a metodologia é apropriada para levantar dados consistentes e necessários para uma eficiente interpretação e análise do fenômeno.

No que se refere a pesquisadora, este estudo se enquadra nos parâmetros da pesquisa-ação, a qual visa à compreensão e a interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas, confirmado por Gil (2008, p. 31) “se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa”. Quanto à participação da pesquisadora, esta desempenhou um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.

Para tanto, foi aplicado o questionário semiestruturado com 12 perguntas para os professores titulares das turmas, para Gil (2008) a “elaboração do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa”, neste sentido as questões teve como foco de identificar as ações desenvolvidas ou aprimoradas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Macapá – SEMED, no Estado do Amapá, diante dos resultados obtidos pelos alunos da rede na avaliação do Saeb, comparar as estratégias e práticas utilizadas pelos gestores e pela equipe escolar nas escolas estaduais pesquisadas, frente aos resultados das avaliações nos exames nacionais em 2011-2021 e finalmente descrever as possíveis ações propositivas como contribuições para a melhoria das práticas pedagógicas e de gestão, levando em consideração os estudos de casos.

Além do que, ainda, foi elaborado e aplicado, um questionário estruturado com 12 questões semiabertas, para os pedagogos, para os gestores escolares e para os técnicos da

Divisão Educacional de Avaliação – DEA/SEMED, de acordo com Gil (2008) as “questões devem ser preferencialmente fechadas”, porém com alternativas que contenham todas as possíveis respostas, assim foi gerado no *Google forms*, o formulário. Para aplicação foi enviado um link do questionário para ser respondido via aplicativo de whatzap, para todos os participantes da pesquisa que fazem parte da educação municipal de Macapá.

Este estudo também se caracteriza em um estudo de corte transversal descritivo, que analisam dados coletados em um período de tempo, de acordo com Gil (2008). Essa pesquisa pode ser em uma população amostral ou em um subconjunto predefinido. Neste caso, os professores, pedagogos, gestores escolares e técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Macapá. Este tipo de estudo também é conhecido como estudo transversal pode ser completamente descritivo, e serve para avaliar a frequência e distribuição de um tópico de estudo em um determinado grupo demográfico. Neste trabalho, o estudo teve o enfoque em três escolas municipais do município de Macapá e na Secretaria Municipal de Educação-SEMED, e aplicada em um determinado período tempo, como ratifica Fontelles et al. (2009), “a pesquisa é realizada em um curto período, em um determinado momento, ou seja, em um ponto no tempo”. E como fora aplicada aos professores, pedagogos e gestores das referidas escolas e aos técnicos que compoem o setor de avaliação da SEMED que fazem parte do contexto relacionado ao sistema educacional, de acordo com Lakatos & Marconi (2018) os dados coletados no estudo transversal são de pessoas parecidas em todas as variáveis, respeitando suas características categóricas.

2.6 Contexto espacial e socioeconômico da pesquisa

O Brasil está localizado na América do Sul, sendo o maior país dessa América e o 5º do mundo em extensão territorial. Segundo o IBGE (2017), o Brasil possui uma área de 8.514.876.599 km², abrigando uma população de 207,7 milhões de habitantes, formados por brancos, pardos, negros, amarelos e índios. Seu espaço geográfico divide-se em 26 estados e 1

Distrito Federal. Além disso, está distribuído em cinco regiões conforme critérios e objetivos específicos de cada área.

O Brasil possui a maior economia da América Latina, sendo a segunda da América – atrás apenas dos Estados Unidos – e a sétima maior do mundo. Vem se expandindo no mercado nacional e internacional. Além de fazer parte dos BRICs, também participa de diversos blocos econômicos como o Mercosul, o G20 e o Grupo de Cairns. Tem como moeda oficial o Real (R\$), criada em 1994, servindo de base para as suas transações econômicas e financeiras que geram o seu desenvolvimento.

Figura 10

Localização Geográfica do Brasil



Fonte: IBGE, 2022

A República Federativa do Brasil tem como forma de governo a República Democrática, com um sistema Presidencialista. É formada pela união indissolúvel dos estados, distrito federal e municípios e organizada pelos poderes executivo, legislativo e judiciário, que

exercem formas distintas e independente de administrar o Brasil. O idioma oficial do Brasil é o português, língua falada por quase toda a sua população.

No Brasil predomina o clima tropical, fundamental para o desenvolvimento dos diferentes biomas vegetais ao fornecer-lhes temperatura, luminosidade e umidade adequada para o seu crescimento.

No âmbito educacional, os efeitos da pandemia de COVID-19 causou impacto na alfabetização, não somente no Brasil como em todo o mundo, assim, 40,8% das crianças brasileiras entre 6 e 7 anos não sabiam ler e escrever em 2021. Os dados foram levantados da Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Em 2019, o número de crianças não alfabetizadas nessa faixa etária era de 1,429 milhão (equivalente a 25,1%). Em 2021, eram 2,367 milhões — um aumento de 65,6%. O analfabetismo das crianças entre 6 e 7 anos atingiu seu mais alto patamar nos dez anos da Pnad Contínua, iniciada em 2012 (quando a porcentagem era de 28,2%).

2.6.1- Caracterização do Estado do Amapá

Para delimitar o espaço escolhido da pesquisa, o estudo foi realizado no estado do Amapá, no município de Macapá.

Entre 1580 a 1640, o Amapá era um vilarejo explorado por Portugal e Espanha, países que sempre disputavam para si a posse dessas terras. Em 1900, uma comissão de arbitragem em Genebra reuniu a posse de terra ao Brasil, sendo o Amapá incorporado ao estado do Pará com o nome Araguari. Em 1943, o Amapá é desmembrado do Pará tornando-se Território Federal e mais tarde, em 05 de outubro de 1988 passa a categoria de Estado, sendo decidido pela Constituição Federal de 1988.

O Amapá, estado brasileiro, fica a nordeste da região Norte do país, fazendo fronteira ao Norte com a Guiana Francesa, ao Nordeste com o Suriname, ao Sul e Oeste com o Pará, do

qual está separado pelo Rio Amazonas e Leste Oceano Atlântico. Sendo o 18º maior estado do Brasil, a sua área abrange 143.453,7 km², com uma população de 877.613 habitantes, distribuídos por 16 municípios. Segundo pesquisa feita pelo IBGE em 2021, a cidade capital do Estado, Macapá, conta com uma população de 522.357 habitantes, numa área de 6.407 km², resultando em uma densidade demográfica de 79,6 hab./km².

Agrega-se ao domínio geográfico amazônico e oceânico e é considerado um dos estados mais preservados do Brasil, tendo atualmente cerca de 75.027 km² de seu território protegido por áreas de proteção e conservação ambiental. Entre essas unidades de proteção estão: as áreas indígenas; as áreas quilombolas; as áreas biológicas, ecológicas e extrativistas; o Parque Nacional do Cabo Orange e o Parque Nacional das Montanhas de Tumucumaque, considerado a maior área protegida de floresta tropical do planeta, abrigando várias espécies de animais e plantas que integram a fauna e a flora da região. Essas áreas de proteção, formam juntas, o maior corredor da biodiversidade do país, sendo uma das mais inovadoras propostas de conservação e proteção do mundo.

Sua economia baseia-se nas principais fontes de renda, como a agricultura, pecuária, mineração, indústria e serviços. Além disso, sua economia está diretamente ligada à preservação ambiental, com destaque também para as atividades extrativistas animal, vegetal e mineral.

A cidade de Macapá é a única capital do Brasil cortada pela Linha do Equador, tendo, aliás, como um dos monumentos principais o Marco Zero, que sinaliza a latitude 0º, permitindo ao turista ficar com um pé no Hemisfério Norte e outro no Hemisfério Sul (Fonte: *Alcir José dos Santos*).

Figura 11*Localização do Estado do Amapá***2.7 Delimitação da pesquisa**

Como a pesquisa tem o objetivo de analisar os motivos das escolas apresentarem deficiências nos resultados das avaliações nos exames nacionais de 2011 a 2021 e quais as medidas que os gestores escolares estão tomando para solucioná-las, é apresentado a seguir o contexto em que ocorreu a pesquisa e suas principais características, ou seja, os professores, os pedagogos, os gestores escolares, a secretária municipal de educação e as instituições de ensino. A pesquisa foi realizada em três escolas que atendem o ensino fundamental de 09 anos, especificamente o 5º ano, onde encerra os anos da etapa conhecida como anos iniciais do Ensino Fundamental I, selecionadas a partir de três critérios, previamente estabelecidos: 1) *Resultados do Ideb* (uma escola dentre as que alcançaram deste 2011 até 2021 os índices, outra dentre as que não conseguiu atingir os índices nos últimos anos e por fim a outra que só conseguiu atingir em um determinado ano; 2) *Formação continuada aos professores*; 3)

Semelhança do porte da escola (que as escolas tivessem um número aproximado de alunos matriculados e de funcionários). Assim, para iniciar a pesquisa de campo, buscou-se junto a Secretária Municipal de Educação-SEMED, a relação das escolas que atendem o 5º ano do ensino fundamental I, com seus respectivos resultados do IDEB, nos anos de 2011 a 2021, as informações sobre a formação continuada dos professores e o porte das escolas, de forma que a escolha atendessem aos três critérios mencionados.

Com base nesta relação de escolas, foram selecionadas as três escolas, às quais foram dados os seguintes nomes: *Escola A*, com Ideb atingindo a meta desde 2011 até 2021; *Escola B*, com Ideb abaixo de 5.4 no ano de 2021 e *Escola C*, com Ideb atingindo a meta somente nos anos de 2019 e 2021 de 5.8 e 6.0. Além disso, a SEMED sempre oferece aos professores formação continuada para que possam desenvolver junto aos alunos um aprendizado de excelência.

2.8 População e amostra

O processo aplicado se configura-se num tipo de amostra não probabilística, de acordo com Gil (2008, p.145) “em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes”. Participando do processo 3 gestores escolares, 03 coordenadores pedagógicos e 13 professores que integraram as três *escolas que obtiveram diferentes resultados no IDEB* (uma escola dentre as que alcançaram deste 2011 até 2021 os índices, outra dentre as que não conseguiu atingir os índices nos últimos anos e por fim a outra que só conseguiu atingir em um determinado ano *e depois foi dos participantes. Além de 03 técnicos que compõem a Divisão de Avaliação Escolar na Secretaria Municipal de Educação.*

Os instrumentos aplicados foram respondidos pelos participantes da seguinte forma:

- a) Questionário semiestruturado com treze professores;
- b) Questionário semiestruturado com três coordenadores;
- c) Questionário semiestruturado com três gestores escolares;
- d) Questionário semiestruturado para três técnicos que trabalham no setor de Avaliação na Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

Os questionários aplicados foram formulados em função de cada objetivo específico, sendo que as perguntas foram assim distribuídas:

1. Doze perguntas com quatro alternativas para os gestores escolares no objetivo 1;
2. Doze perguntas com quatro alternativas para os coordenadores pedagógicos no objetivo 1;
3. Dez perguntas com quatro alternativas para o grupo de técnicos da Secretaria de Educação do setor específico de avaliação educacional no objetivo 2;
4. Doze perguntas com quatro alternativas para os professores no objetivo 3;

Dessa forma foi selecionado como amostra alguns participantes desta pesquisa. Foram escolhidos os professores que trabalham com os 5º anos do ensino fundamental I, além dos pedagogos e gestores que fazem parte das determinadas escolas. Nesse contexto, os professores, os coordenadores pedagógicos e gestores escolares foram selecionados de forma não probabilística intencional, além dos técnicos da secretaria municipal de educação do setor de Avaliação educacional.

Assim fora feita a seleção de três escolas, que ofertava o 5º ano do Ensino Fundamental I, a escolha das escolas e dos *gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores* no contexto desta pesquisa, No sentido de explicar a seleção não probabilística intencional, as 3 (três) escolas que ofertava o 5º ano do Ensino Fundamental I, foram

selecionadas intencionalmente para serem observados seguindo alguns critérios de seleção, que são:

- As escolas que ofertam o 5º ano do Ensino Fundamental I;
- Os resultados diferentes no IDEB no período de 2011 a 2021 das escolas pesquisadas.

Ao passo que os *gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores do 5º ano das respectivas escolas. Além dos técnicos que compõem a Divisão de Avaliação Escolar na Secretaria Municipal de Educação* foram escolhidos no mesmo contexto de Amostras não probabilísticas intencional, também chamadas de amostras dirigidas, a seleção de amostras intencionais ou por julgamento são realizadas de acordo com o julgamento do pesquisador, corroborando com Sampieri (2014, p.176) quando diz que a escolha de uma determinado grupo ou subgrupo da população é escolhido de acordo com suas características, “subgrupo da população em que a escolha de elementos não depende de probabilidade, mas de características da pesquisa”. Se for adotado um critério razoável de julgamento, pode-se chegar a resultados favoráveis de acordo com Gil (2008), porque contará com critérios de inclusão escolhidos pelo pesquisador, que foram os *gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores do 5º ano das respectivas escolas e técnicos que compõem a Divisão de Avaliação Escolar da Secretaria Municipal de Educação*. De acordo com Sampieri et al. (2014) representam um procedimento de seleção orientada pelas características da pesquisa, e não por um critério estatístico de generalização. Desta forma todos os participantes serão submetidos a um questionário semiestruturado

2.9- Técnicas e instrumentos da coleta de dados

Técnicas e instrumentos da coleta dados são coletados: quantificáveis e semiestruturado. A coleta de dados é imprescindível para o sucesso da investigação, porque são as técnicas utilizadas que dão embasamento necessário para o sucesso da pesquisa.

Na referida pesquisa, a técnica a ser utilizada será o questionário semiestruturado aplicado a seguinte população participante: 3 (três) gestores , (3) coordenadores pedagógicos, 13 (treze) professores das escolas localizada na cidade de Macapá – Amapá e além de 3 (três) técnicos da secretaria Municipal da Educação, específico do setor de Avaliação educacional.

O questionário semiestruturado como instrumento a serem respondidos pelos gestores, coordenadores pedagógicos, professores e técnicos da Secretaria Municipal de educação. Serão elaboradas perguntas e aplicadas as pessoas da população participante com o intuito de colher respostas sobre os resultados do IDEB. Esse instrumento de coleta de dados exige precisão e clareza na sua construção, para que dessa maneira, as pessoas não encontrem dificuldade em preenchê-lo, o que deverá facilitar na hora do pesquisador analisá-lo. Como bem descreve Kauark et al. (2010):

O questionário, numa pesquisa, é um instrumento ou programa de coleta de dados. A confecção é feita pelo pesquisador; o preenchimento é realizado pelo informante. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta para que o interrogado compreenda com clareza o que está sendo perguntado. (Kauart et al, 2010, p. 58)

2.10- Validação dos instrumentos

Neste tópico do trabalho é explicada a questão da validação dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa, um componente fundamental da metodologia. Para validação dos instrumentos seguiu as seguintes fases: 1ª O questionário semiestruturado com perguntas semiabertas aplicado aos professores após elaborado em consonância com os objetivos do estudo foram encaminhados ao professor orientador para sua análise. E após as correções

solicitadas pelo orientador partiu-se para segunda etapa de validação. 2ª. Os instrumentos foram enviados para 4(quatro) professores Doutores da Universidade Federal do Amapá– UNIFAP e 1(uma) professora Doutora da Universidade Autônoma de Assunção, todos especialistas na temática, e que após a análise, foram feitas as alterações e correções sugeridas para atingir os objetivos da pesquisa.

2.11 Ética da pesquisa

A dimensão ética é parte intrínseca de qualquer pesquisa e refere-se às relações de boa convivência, respeito aos direitos do outro e ao bem estar de todos. No entanto, os princípios éticos podem cercear o desenvolvimento da Ciência. No caso específico da pesquisa, os questionamentos éticos dizem respeito, entre outros, aos direitos dos entrevistados, ao respeito e bem estar dos participantes, à preservação da identidade das pessoas envolvidas, aos usos e abusos das informações e citações de outros autores, à fidedignidade das informações, às implicações sociais e políticas da pesquisa.

Em relação a ética da pesquisa, de acordo com a Resolução nº510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, considerando que:

À ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural, que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante, que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prevenir e evitar possíveis danos aos participantes, que as Ciências

Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma acepção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico, que a relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas, e os documentos que constituem os pilares do reconhecimento e da afirmação da dignidade, e da liberdade e da autonomia do ser humano, e como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e a Declaração Interamericana de Direitos e Deveres Humanos, de 1948, e a existência do sistema dos Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Brasil, 2016).

Este trabalho foi baseado no respeito a ética, que os participantes foram mantidos em sigilo, e que foi explicado a todos, os objetivos, antes de aplicá-los e os instrumentos foram todos validados por profissionais especializados.

CAPÍTULO 3 – DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 Questionários semiestruturado aplicado aos gestores escolares, pedagogos, professores e técnicos da Divisão Educacional

Os dados colhidos nos questionários semiestruturado aplicados aos gestores escolares, pedagogos, professores e técnicos da Divisão Educacional, que compõem a estrutura da Secretaria municipal de Educação de Macapá, objeto da pesquisa, são analisados e interpretados neste capítulo e foram compilados e estão descritos nas seções seguintes que detalham por objetivo cada um deles, contendo também o resumo para cada objetivo.

3.1.1 O tratamento dos resultados

Os instrumentos aplicados aos participantes se distribuíram da seguinte maneira:

- a) Questionário semiestruturado com treze professores;
- b) Questionário semiestruturado com três coordenadores;
- c) Questionário semiestruturado com três gestores escolares;
- d) Questionário semiestruturado para três técnicos que trabalham no setor de Avaliação na Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

Os questionários aplicados foram formulados em função de cada objetivo específico, sendo que as perguntas foram assim distribuídas:

Doze perguntas com quatro alternativas para os gestores escolares no objetivo 1;

Doze perguntas com quatro alternativas para os coordenadores pedagógicos no objetivo 1;

Dez perguntas com quatro alternativas para o grupo de técnicos da Secretaria de Educação do setor específico de avaliação educacional no objetivo 2;

Doze perguntas com quatro alternativas para os professores no objetivo 3;

3.1.2 Da aplicação dos questionários semiestruturados por objetivos

Identificar as ações desenvolvidas ou aprimoradas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Macapá – SEMED, no Estado do Amapá, diante dos resultados obtidos pelos alunos da rede Estadual na Prova Brasil (Objetivo 1)

3.1.2.1 – Resultados do questionário com os pedagogos

Em relação ao questionário semiestruturado aplicado aos pedagogos das escolas já relacionados, foram apurados *os seguintes resultados para cada uma das perguntas:*

Figura 12

Pedagogos - pergunta 1

1. O resultado do IDEB tem importância para o desenvolvimento do seu trabalho junto aos professores no ato de planejar?



3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com a Figura 12, (2) dos 03 pedagogos responderam que o resultado do IDEB tem grande relevância para o desenvolvimento do seu trabalho junto aos professores no ato de planejar.

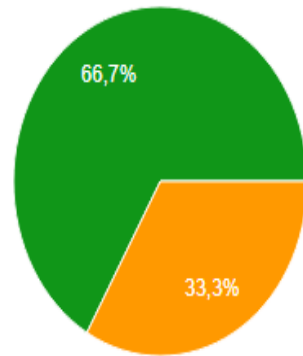
Figura 13

Pedagogos - pergunta 2

2. A coordenação pedagógica tem preocupação e cria condições para melhorar o IDEB na escola?



3 respostas



- a) Não há preocupação para melhorar o IDEB na escola.
- b) Raramente se tem preocupação em criar condições para melhorar o IDEB na escola.
- c) Muitas vezes se tem preocupação em criar condições aos professores para melhorar o IDEB na escola.
- d) Sempre se tem preocupação em criar condições para melhorar o IDEB na e...

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o Figura 13, também (2) dos pedagogos sempre tem a preocupação em criar condições para melhorar o IDEB na escola.

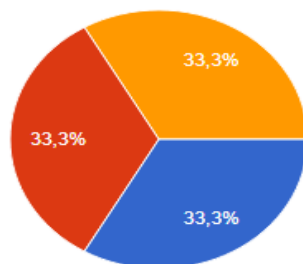
Figura 14

Pedagogos – pergunta 3

3. Existem estratégias pedagógicas para que o professor desenvolva em sala de aula para aumentar o IDEB?



3 respostas



- a) Sempre existem estratégias pedagógicas para que o professor desenvolva em sala de aula para aumentar o IDEB.
- b) Às vezes desenvolve diferentes estratégias pedagógicas.
- c) Muitas vezes desenvolve diferentes estratégias pedagógicas.
- d) Todas vezes desenvolve diferentes estratégias pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora

Pela Figura 14, se deduz que as respostas dadas pelos pedagogos, foram diferentes, isso demonstraram que não está claro sobre a existência de estratégias pedagógicas desenvolvidas pelo professores para aumentar o IDEB

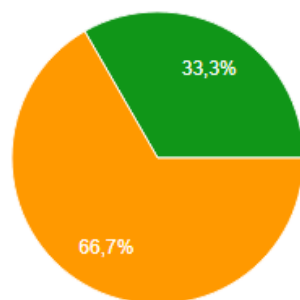
Figura 15 *Pedagogos – pergunta 4*

Pedagogos – pergunta 4

4. Como Coordenador Pedagógico você propõe ações pedagógicas aos professores para melhorar o IDEB?



3 respostas



- a) Raramente o professor participa de ações pedagógicas.
- b) Quase sempre os professores participam de ações pedagógicas.
- c) Normalmente os professores participam de ações pedagógicas.
- d) Sempre os professores participam de ações pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com a Figura 15, fica demonstrado que dois (2) dos três pedagogos responderam que propoem ações pedagógicas para melhorar o resultado do IDEB e normalmente os professores participam das ações.

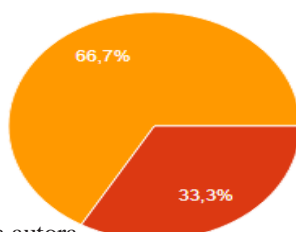
Figura 16

Pedagogos – pergunta 5

5. Você realizou juntamente com a gestão escolar alguma ação pedagógica curricular, administrativa, financeira e formação docente?



3 respostas



- a) Nunca foi realizado uma ação pedagógica curricular, administrativa, financeira e de formação docente.
- b) Raramente realizam ação pedagógica curricular, administrativa, financeira e de formação docente.
- c) Sempre realizam ação pedagógica curricular, administrativa, financeira e...
- d) Todas as vezes realizam ação pedagógica curricular, administrativa,...

Fonte: Elaborado pela autora

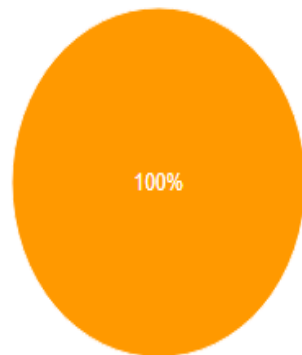
Na Figura 16, também dois (2) dos pedagogos responderam que sempre realizam juntamente com a gestão escolar, ação pedagógica curricular, administrativa, financeira e de formação docente.

Figura 17

Pedagogos – pergunta 6

6. Dentre as alternativas a seguir, assinale aquela que corresponda como você realizou o acompanhamento pedagógico dos professores para que pudesse melhorar o IDEB?

3 respostas



- a) Nunca realizei o acompanhamento pedagógico dos professores para melhorar o IDEB.
- b) Raramente realiza-se acompanhamento pedagógico dos professores para melhorar o IDEB.
- c) Sempre realiza-se o acompanhamento pedagógico dos pr...
- d) Todas as vezes realiza-se o acompanhamento pedagógico dos pr...

Fonte: Elaborado pela autora

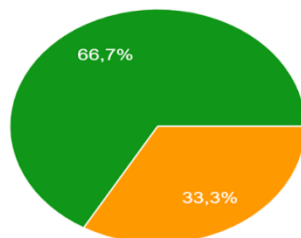
De acordo com a Figura 17, todos os pedagogos responderam que sempre realizam o acompanhamento pedagógico dos professores para que melhore o resultado do IDEB.

Figura 18

Pedagogos – pergunta 7

7. Você sugere estratégias que podem ajudar os professores na sua rotina de sala de aula e assim, avancarem na maneira como ensinam?

3 respostas



- a) Nunca sugiro estratégias, pois os professores já participam das formações que a SEMED proporciona.
- b) Às vezes sugiro estratégias aos professores para avancarem na maneira como ensinam.
- c) Na maior parte das vezes sugiro estratégias aos professores para avan...
- d) Sempre sugiro estratégias aos professores para avancarem na mane...

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o Figura 18, dois (2) dos pedagogos responderam que sempre sugere estratégias que podem ajudar os professores na sua rotina de sala de aula para avançarem na sua maneira de ensinar.

Figura 19

Pedagogos – pergunta 8

8. A coordenação pedagógica preocupa-se com os resultados do IDEB?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

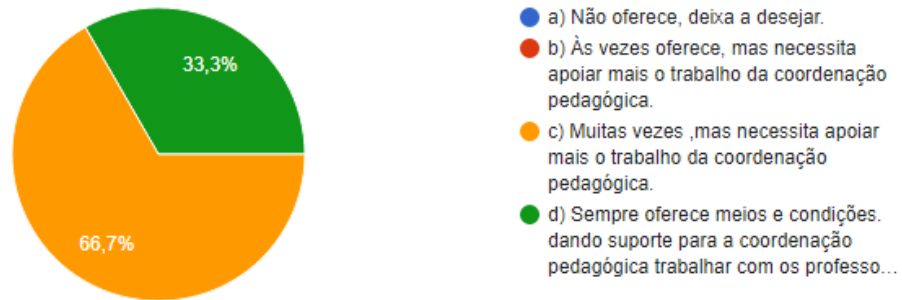
Nesta Figura 19, ficou bem dividido as respostas dos pedagogos, cada um respondeu diferente, um que às vezes se preocupa com os resultados do IDEB, outro respondeu que na maior parte das vezes se tem a preocupação com os resultados do IDEB e por último outra respondeu que sempre tem a preocupação sobre os resultados apresentados do IDEB e que o resultado do IDEB tem grande relevância para o desenvolvimento do seu trabalho junto aos professores no ato de planejar.

Figura 20

Pedagogos – pergunta 9

9. Para realizar seu trabalho junto aos professores e alunos, o gestor lhe oferece condições e meios?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

Novamente aqui na Figura 20, dois (2) dos pedagogos responderam que para realizar os trabalhos junto aos professores e alunos, a gestão da escola oferece condições e meios para desenvolverem suas atividades.

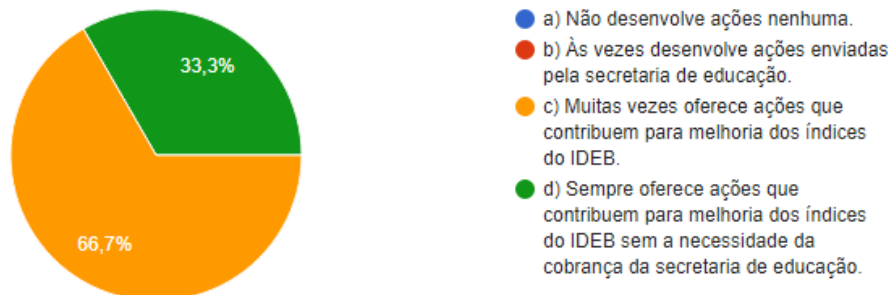
Figura 21

Pedagogos – pergunta 10

10. A escola desenvolve ações que contribuem para melhoria dos índices do IDEB?

3 respostas

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

Quanto a indagação sobre, se a escola desenvolve ações que contribuem para a melhoria dos índices do IDEB, conforme a Figura 21, fica demonstrado que dois (2) dos três respondentes, disseram que a escola oferece ações pensando nos resultados do IDEB.

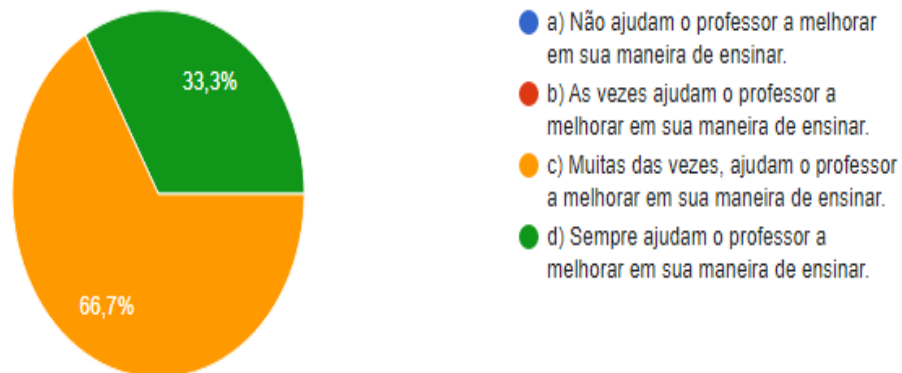
Figura 22]

Pedagogos – pergunta 11

11. No seu entendimento os livros didáticos, os programas (Educa Macapá e Criança Alfabetizada) e a formação continuada, ajudam o professor a melhorar na maneira de ensinar?



3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 22, demonstra com clareza que no entendimento de dois (2) dos três pedagogos, responderam que os livros didáticos, os programas como Educa Macapá e Criança Alfabetizada, além da formação continuada, ajudam o professor a melhorar sua forma de ensinar.

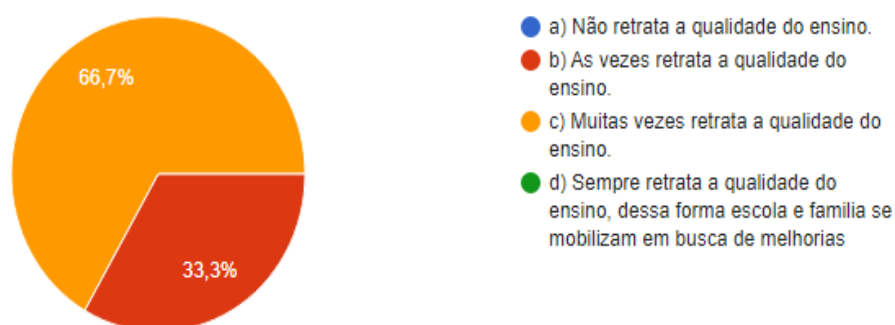
Figura 23

Pedagogos – pergunta 12

12. Em seu ponto de vista, o IDEB retrata a qualidade do ensino?



3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

O resultado de dois (2) dos três respondentes apresentado na Figura 23, concluíram que o IDEB retrata a qualidade de ensino apresentado pela rede municipal de Macapá.

3.1.2.1. – Resultados do questionário com os gestores escolares

Em relação ao questionário semiestruturado aplicado aos gestores escolares das escolas já relacionados, foram apurados *os seguintes resultados para cada uma das perguntas:*

Figura 24

Gestores escolares – pergunta 1

1. O resultado do IDEB tem importância para o desenvolvimento do seu trabalho junto à comunidade escolar?



3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com a figura 24 todos os 03 gestores, responderam que o resultado do IDEB tem importancia para o desenvolvimento do seu trabalho junto a comunidade escolar.

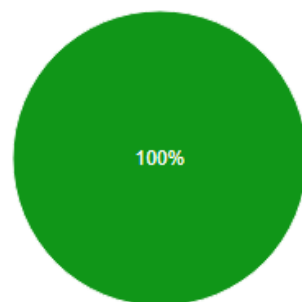
Figura 25

Gestores escolares – pergunta 2

2. A sua gestão tem preocupação em criar condições para melhorar o IDEB da escola?



3 respostas



- a) Nenhuma preocupação para melhorar o IDEB da escola.
- b) Raramente tenho essa preocupação em dar condições aos professores e coordenação pedagógica para melhor...
- c) Muitas vezes tenho a preocupação em criar condições aos professores e coordenação pedagógica para melhor...
- d) Sempre tenho a preocupação em criar condições para melhorar o IDEB...

Fonte: Elaborado pela autora

Da mesma forma como na figura 25, também todos os gestores foram unânimes em responder que sempre tem a preocupação em criar condições para melhorar os resultados do IDEB em suas escolas.

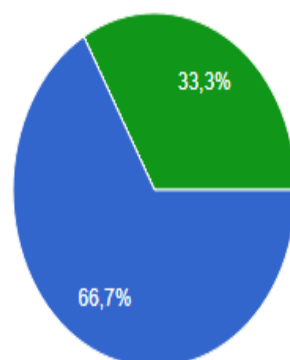
Figura 26

Gestores escolares – pergunta 3

3. Em sua gestão os professores têm apoio para desenvolver estratégias pedagógicas em sala de aula para aumentar o IDEB?



3 respostas



- a) Sempre tem se dado apoio para que os professores possam desenvolver estratégias pedagógicas em sala de a...
- b) Às vezes, tem se dado apoio para que os professores possam desenvolver estratégias pedagógicas em sala de a...
- c) Muitas vezes, tem se dado apoio para que os professores possam desenvol...
- d) Todas as vezes, tem se dado apoio para que os professores possam dese...

Fonte: Elaborado pela autora

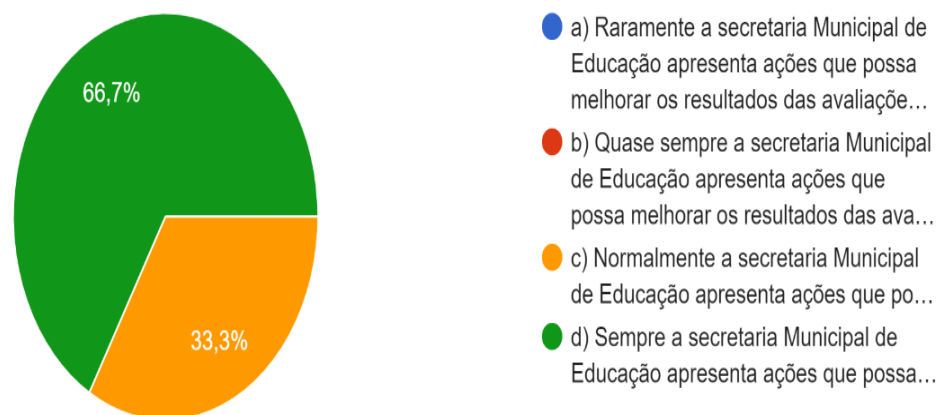
Quanto a indagação sobre o apoio dado aos professores pela gestão escolar, na sua maioria, responderam que sempre tem dado apoio para que os professores possam desenvolver estratégias pedagógicas para aumentar o índice nos resultados do IDEB.

Figura 27

Gestores escolares – pergunta 4

4. Na sua visão a Secretaria Municipal de Educação apresenta ações que possa melhorar os resultados nas avaliações externas nacionais, cujos resultados contribuem para o cálculo do IDEB?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

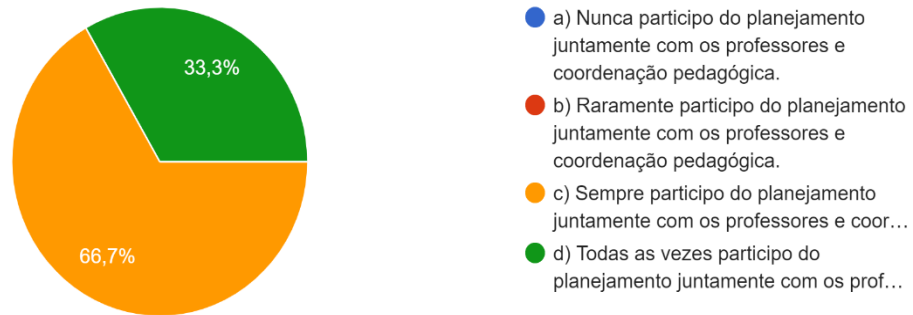
De acordo com a Figura 27, fica demonstrado que na visão dos gestores também dois (2) responderam que a Secretaria Municipal de Educação apresenta ações que permite melhorar os resultados nas avaliações externas nacionais.

Figura 28 Gestores escolares - pergunta 5

Gestores escolares – pergunta 5

5. Você como gestor participa do planejamento juntamente com os professores e coordenação pedagógica?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

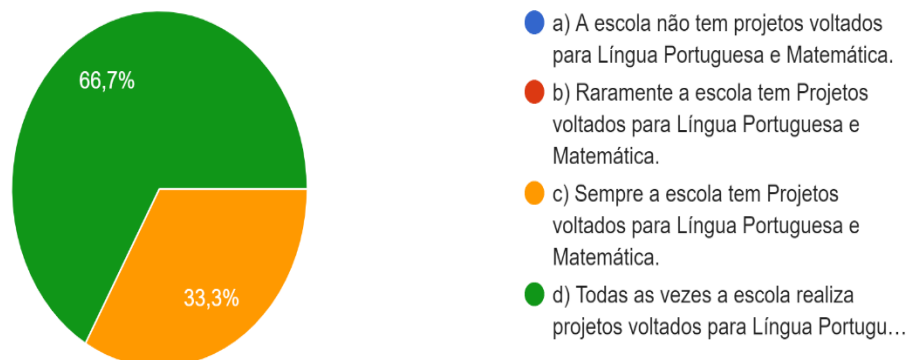
Através da figura 28, também dois (2) dos três gestores escolares responderam que sempre participam do planejamento com os professores e coordenação pedagógica.

Figura 29

Gestores escolares – pergunta 6

6. A escola tem projetos voltados para Língua Portuguesa e Matemática?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

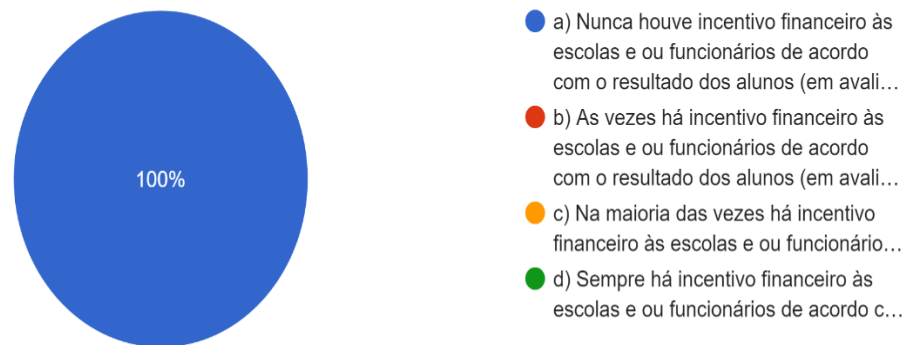
O resultado apresentado na Figura 29 conclui também que dois (2) dos três gestores escolares responderam que a escola tem projetos voltados para a língua portuguesa e matemática.

Figura 30

Gestores escolares – pergunta 7

7. Há incentivo financeiro às escolas e ou funcionários de acordo com o resultado dos alunos (em avaliações externas ou outros instrumentos) por parte da Secretaria Municipal de Educação?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

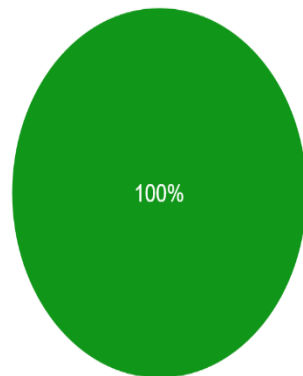
De acordo com a figura 30, também foi unanime a resposta dos gestores quando perguntado se há incentivo financeiro as escolas e ou funcionários de acordo com o resultado dos alunos nas avaliações externas por parte da secretaria municipal de educação, responderam que nunca houve incentivo.

Figura 31 Gestores escolares - pergunta 8

Gestores escolares – pergunta 8

8. A gestão escolar tem uma preocupação com os resultados do IDEB?

3 respostas



- a) Nunca se tem essa preocupação com os resultados do IDEB devido a quantidade de tarefas a executar.
- b) As vezes se tem essa preocupação com os resultados do IDEB mesmo tendo a quantidade de tarefas a exec...
- c) Na maior parte das vezes se tem essa preocupação com os resultados...
- d) Sempre se tem a preocupação com os resultados do IDEB e o que pode o...

Fonte: Elaborado pela autora

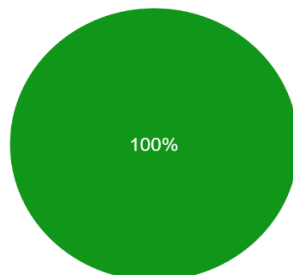
A figura 31, também é apresentado que todas as gestões escolares tem a preocupação com os resultados do IDEB e o que sabem o que pode ocasionar se não conseguir atingir a meta.

Figura 32

Gestores escolares – pergunta 9

9. A escola em que trabalha oferece uma educação que possibilite o desenvolvimento e a potencialização da capacidade intelectual do educando por meio do ensino e da aprendizagem?

3 respostas



- a) Não oferece, deixa a desejar.
- b) Às vezes oferece mas necessita de apoio da Secretaria Municipal de Educação.
- c) Muitas vezes oferece uma educação que possibilita o desenvolvimento e a potencialização da capacidade intelec...
- d) Sempre oferece uma educação que possibilita o desenvolvimento e a potencialização da capacidade intelec...

Fonte: Elaborado pela autora

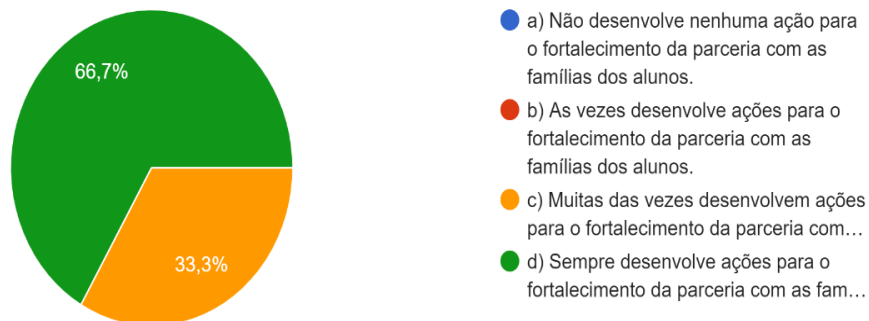
De acordo com a figura 32, todos os gestores escolares responderam que a escola sempre oferece uma educação que possibilita o desenvolvimento e a potencialização da capacidade intelectual do educando por meio do ensino e da aprendizagem.

Figura 33

Gestores escolares – pergunta 10

10. A escola desenvolve ações para o fortalecimento da parceria com as famílias dos alunos?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

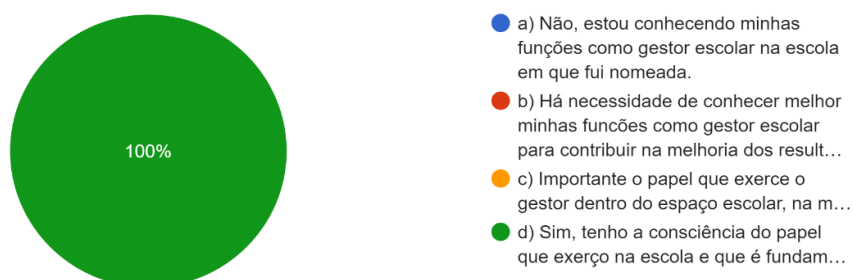
Pela figura 33 apresentada, dois (2) dos três gestores escolares responderam que sempre a escola desenvolve ações para o fortalecimento da parceria com as famílias dos alunos.

Figura 34

Gestores escolares – pergunta 11

11. Você sabe da importância do papel que exerce como gestor dentro do espaço escolar, na melhoria dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de sua escola?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

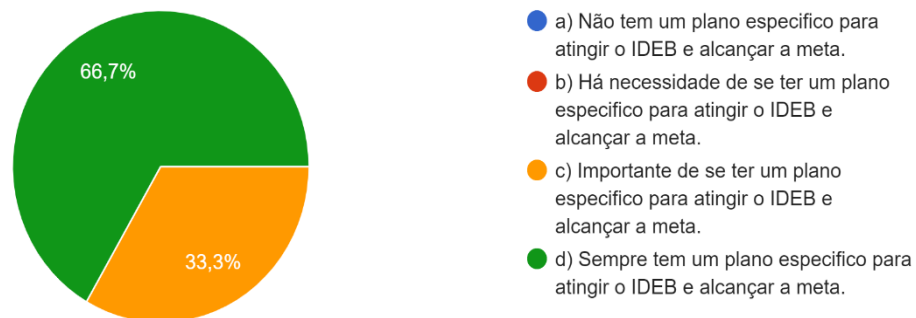
O resultado da pesquisa, conforme a Figura 34, demonstra que todos os gestores escolares têm a consciência da importância do papel que exercem dentro do espaço escolar, na melhoria dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Figura 35

Gestores escolares – pergunta 12

12. A escola tem um plano específico para atingir o IDEB e alcançar a meta?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

Na figura 35, dois (2) dos três gestores escolares responderam que a escola sempre tem um plano específico para atingir o IDEB e alcançar a meta.

Resumo para o objetivo 1:

Nesse objetivo se pode detectar que existe a preocupação com relação aos resultados do IDEB por parte dos pedagogos, onde desenvolvem seus trabalhos junto com os professores, criando condições para que a cada avaliação, os resultados positivos sejam alcançados.

Constatou-se que os livros didáticos, os programas como Educa Macapá e Criança Alfabetizada, além da formação continuada, possibilita aos professores melhores condições para que possam desenvolver sua prática pedagógica com eficácia.

Dentre as respostas dadas pelos gestores escolares participantes da pesquisa neste objetivo é possível constatar que o resultado do IDEB tem importância para o desenvolvimento do seu trabalho junto a comunidade escolar. E a maioria deles responderam que a Secretaria

Municipal de Educação apresenta ações que permitem melhorar os resultados nas avaliações externas nacionais.

Além do que, os mesmos tem a consciência da importância do papel que exercem dentro do espaço escolar, na melhoria dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Importante frisar sobre o apoio dado aos professores pela gestão escolar, para que os mesmos possam desenvolver estratégias pedagógicas para aumenta o índice nos resultados do IDEB. Além do que, a escola sempre tem um plano específico para atingir o IDEB e alcançar a meta.

3.1.2.2 - Comparar as estratégias e práticas utilizadas pelos gestores e pela equipe escolar nas escolas municipais pesquisadas, frente aos resultados das avaliações nos exames nacionais em 2011-2021 (Objetivo 2)

3.1.2.2.1. – Resultados do questionário semiestruturado com os técnicos da secretaria de Educação, do setor de avaliação escolar.

Em relação ao questionário aplicado aos técnicos da SEMED que trabalham no setor de avaliação educacional já relacionados, foram apurados *os seguintes resultados para cada uma das perguntas:*

Figura 36

Técnicos da SEMED – pergunta

1. O resultado do IDEB tem importância para o desenvolvimento do trabalho da Secretaria Municipal de Educação?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

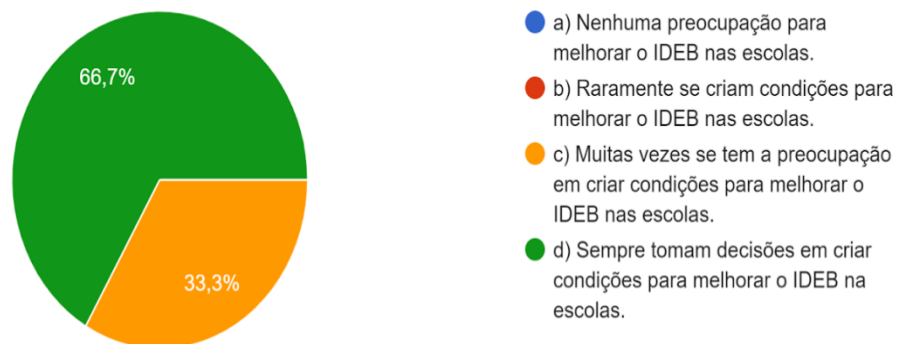
De acordo com a Figura 36, todos os três (03) dos técnicos da SEMED do setor de avaliação, responderam que o IDEB tem importância para o desenvolvimento do trabalho da secretaria de Educação.

Figura 37

Técnicos da SEMED – pergunta 2

2. A Secretaria de Educação Municipal tem a preocupação em criar condições para melhorar o IDEB nas escolas?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

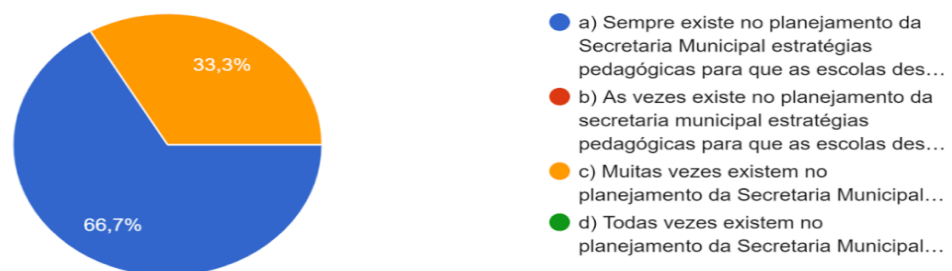
A Figura 37, fica caracterizado que dois (2) dos três técnicos responderam que a SEMED tem a preocupação em criar condições para melhora o IDEB nas escolas.

Figura 38

Técnicos da SEMED – pergunta 3

3. Existe no planejamento da Secretaria Municipal, estratégias pedagógicas para que as escolas desenvolvam projetos afim de aumentar o índice do IDEB?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

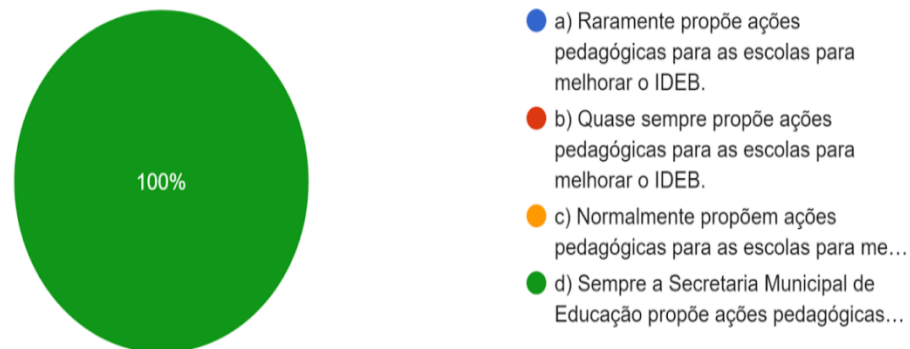
Também na Figura 38, foi constatado que dois (2) dos três técnicos responderam que existe no planejamento da SEMED, estratégias para que as escolas desenvolvam projetos afim de aumentar o índice do IDEB.

Figura 39

Técnicos da SEMED – pergunta 4

4. Conforme os resultados apresentados no decorrer dos anos, muitas escolas não conseguiram atingir a média nacional do IDEB. Neste sentido, ...ões pedagógicas às escolas para melhorar o IDEB?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

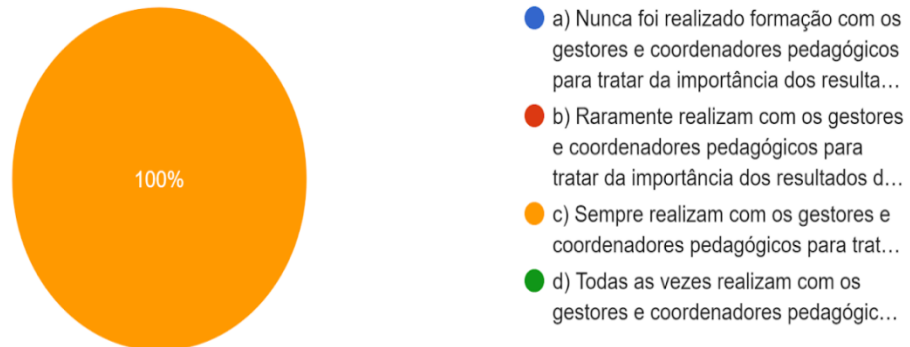
Quanto a indagação sobre a os resultados apresentado no decorrer dos anos, onde muitas escolas não conseguiram atingir a média nacional, na figura 39 fica demonstrado que todos os técnicos responderam que a Secretaria Municipal de Educação sempre propõem ações pedagógicas às escolas para melhorar o IDEB.

Figura 40 *Técnicos da SEMED - pergunta 5*

Técnicos da SEMED – pergunta 5

5. A secretária de educação realiza sempre formação com os gestores e coordenadores pedagógicos para tratar da importância dos resultados do IDEB para a educação municipal?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

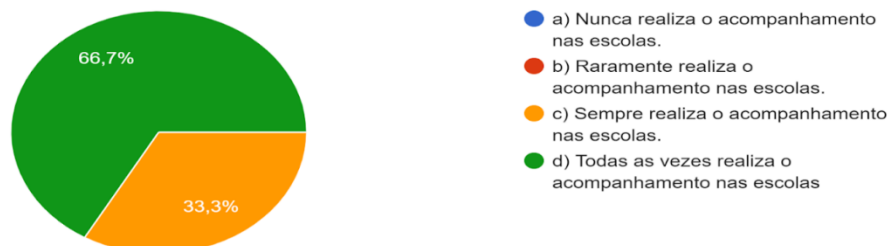
A Figura 40, demonstra com clareza que todos os técnicos afirmam que a secretaria de educação realiza sempre formação com os gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores para tratar da importância dos resultados do IDEB para a educação municipal.

Figura 41

Técnicos da SEMED – pergunta 6

6. Marque dentre as alternativas a seguir qual aquela que corresponda: a Secretaria Municipal de Educação realiza os acompanhamentos das escolas?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

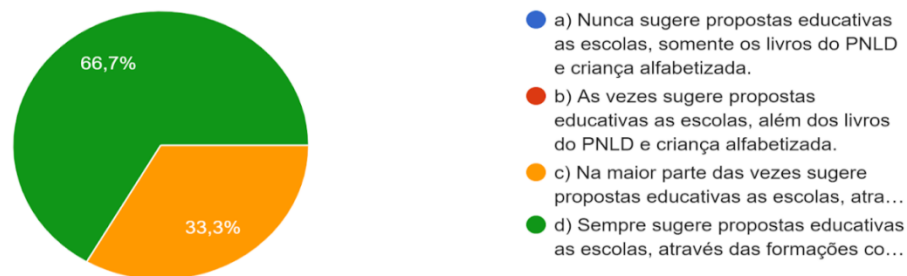
Pelo apresentado na Figura 41, relativamente a pergunta 6 do questionário semiestruturado, dois (2) dos três técnicos da SEMED responderam que a Secretaria Municipal de Educação todas as vezes realiza o acompanhamento nas escolas.

Figura 42

Técnicos da SEMED – pergunta 7

7. A Secretaria Municipal de Macapá sugere propostas educativas as escolas, com exceção dos livros do PNLD, Educa Macapá e criança alfabetizada?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

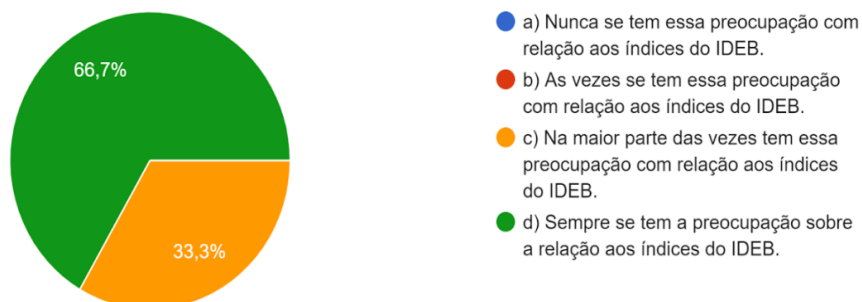
Conforme apresentado na figura 42, em resposta a pergunta 7, a maioria dos técnicos responderam que sempre a Secretaria Municipal de Educação sugere propostas educativas as escolas, não somente os livros.

Figura 43

Técnicos da SEMED – pergunta 8

8. A Secretaria Municipal de Macapá tem a preocupação com relação aos índices do IDEB e o que pode ocasionar se não conseguir atingir a meta?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

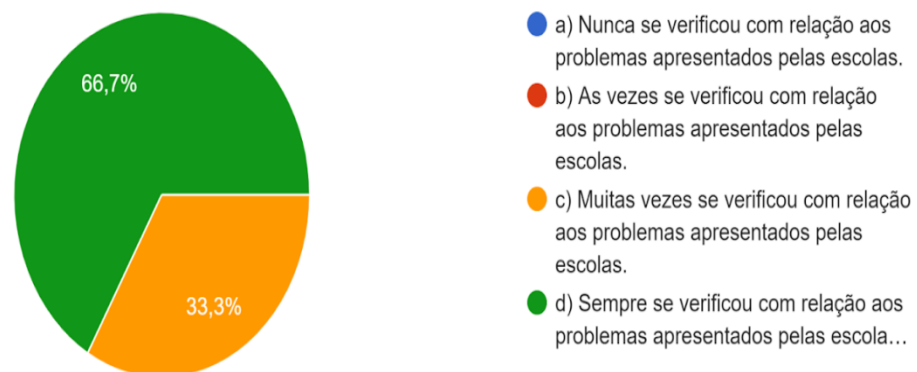
Na pergunta 8 conforme a figura 43, foi respondido também por dois (2) dos três técnicos que compõem o setor de avaliação educacional da SEMED, que a secretaria de educação tem a preocupação com relação aos índices do IDEB e quando não consegue atingir a meta sempre buscam meios como foi informado anteriormente para elevar o índice nas avaliações.

Figura 44

Técnicos da SEMED – pergunta 9

9. As escolas que não conseguiram atingir a meta no IDEB ao longo dos anos, a secretaria de educação já verificou qual o problema apresentado pelas escolas?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

Conforme a figura 44, observa-se que também dois (2) dos três técnicos responderam que sempre a secretaria busca verificar o problema e trabalha na solução das dificuldades.

Figura 45

Técnicos da SEMED – pergunta 10

10. A Secretária Municipal de educação, tem capacitado os profissionais da rede municipal de ensino, para criar novos caminhos para a educação municipal?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

Constata-se na figura 45 que todos os técnicos da secretaria de Educação, responderam que a SEMED oferece capacitação aos profissionais da rede municipal de ensino.

Resumo para o objetivo 2:

Dentre as respostas dadas pelos técnicos que compõem o setor de avaliação educacional da SEMED, participantes da pesquisa neste objetivo, é possível perceber que a Secretaria de Educação Municipal de Macapá tem a preocupação em acompanhar os trabalhos realizados pelas escolas, além de criar condições para que as mesmas possam desenvolver novas práticas e estratégias para aumentar o índice dos resultados das avaliações dos exames nacionais.

3.2.2.3 - Descrever as possíveis ações propositivas como contribuições para a melhoria das práticas pedagógicas e de gestão, levando em consideração os estudos de casos.

3.2.2.3.1 – Resultados do questionário com os professores

Em relação ao questionário aplicado aos professores que trabalham nas escolas municipais do município de Macapá e atuam no 5º ano do fundamental I já relacionados, foram apurados os seguintes resultados para cada uma das perguntas:

Figura 46

Professores – pergunta 1

1. O resultado do IDEB tem importância para o desenvolvimento do seu trabalho?

13 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

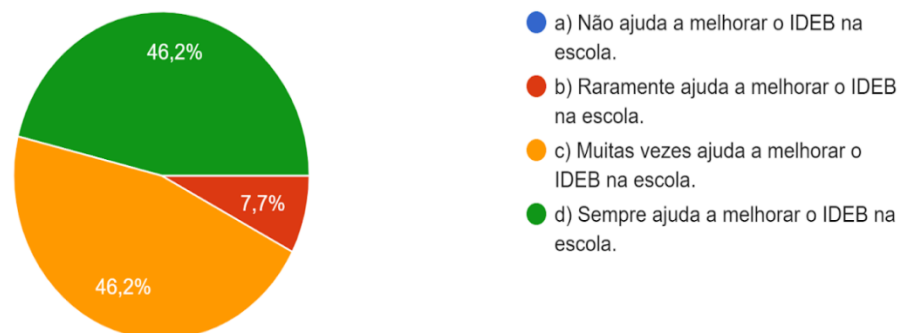
De acordo com o resultado contido na Figura 46, relativamente a pergunta 1 do questionário semiestruturado, onze (11) dos 13 professores responderam que tem grande relevância para o seu trabalho, o resultado do IDEB.

Figura 47

Professores – pergunta 2

2. Os livros didáticos, os programas como Educa Macapá, Criança Alfabetizada, matematicando, entre outros, ajudam a melhorar o IDEB da sua escola?

13 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

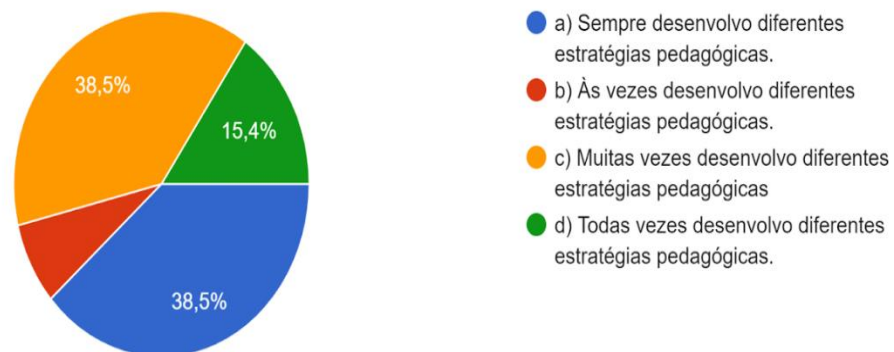
De acordo com a Figura 47, em resposta à pergunta 2 do questionário semiaberto, 12 professores, responderam que os livros didáticos, os programas oferecidos pela rede municipal de educação ajudam a melhorar o IDEB da escola.

Figura 48

Professores – pergunta 3

3. Desenvolve diferentes estratégias pedagógicas em sala de aula para aumentar o IDEB?

13 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

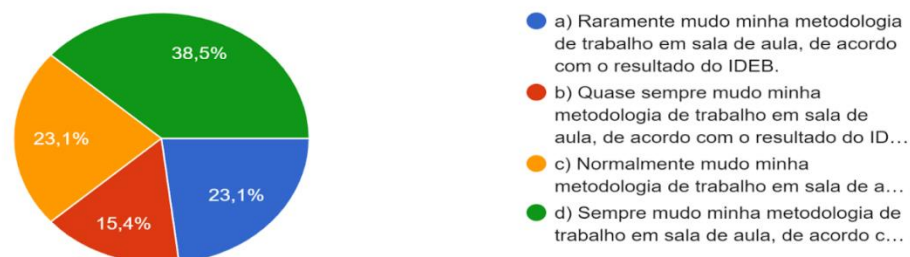
De acordo com a Figura 48, em resposta à pergunta 3, ficou bem dividida as respostas, mas no entanto cinco (5) professores responderam que desenvolvem diferentes estratégias pedagógicas em sala de aula.

Figura 49

Professores – pergunta 4

4. Na sua opinião o resultado do IDEB muda sua metodologia de trabalho em sala de aula?

13 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

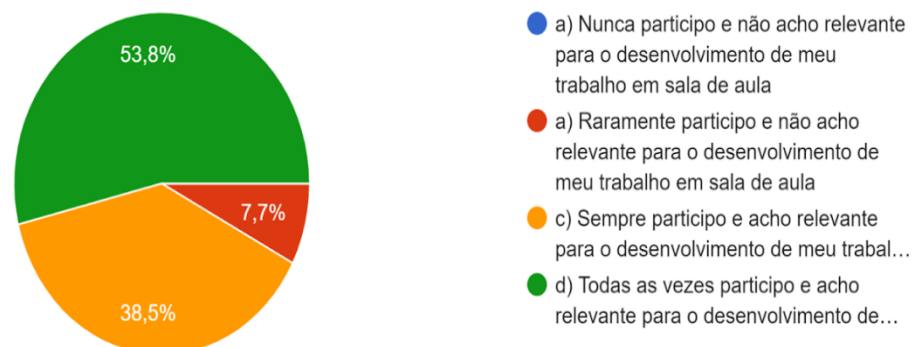
Quanto a pergunta 4, da figura 49, que fez a indagação sobre se há mudança da metodologia de seu trabalho em sala de aula, conforme o resultado das avaliações do IDEB, as respostas foram bem diferentes, pois alguns responderam que raramente mudam a metodologia de trabalho em sala de aula com o resultado do IDEB e outros dizem sempre mudar suas metodologias.

Figura 50

Professores – pergunta 5

5. Você participa da formação continuada que a SEMED promove e considera relevante para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula?

13 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

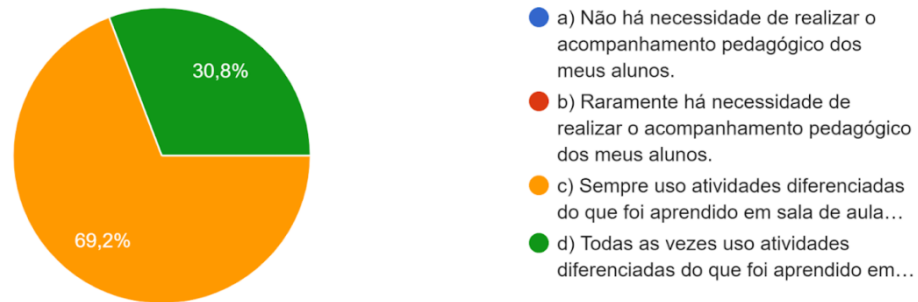
Quanto a participação na formação continuada promovida pela secretaria de educação, a figura 50 com as informações sobre a pergunta 5, comprova que sete (07) dos professores responderam que participam todas as vezes das formações sugeridas pela SEMED e estas são relevantes para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula.

Figura 51

Professores – pergunta 6

6. Dentre as alternativas a seguir, assinale aquela que corresponda como você realizou o acompanhamento pedagógico de seus alunos para que pudesse melhorar o IDEB?

13 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

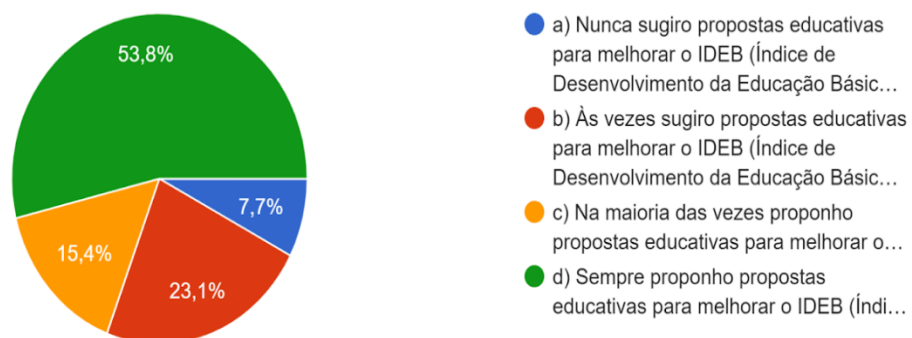
Conforme apresentado na figura 51, da pergunta 6, dez (10) dos professores responderam que sempre usam atividades diferenciadas em sala de aula.

Figura 52

Professores – pergunta 7

7. Você sugere propostas educativas juntamente com a equipe escolar (gestor e pedagogo), para melhorar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de sua escola?

13 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

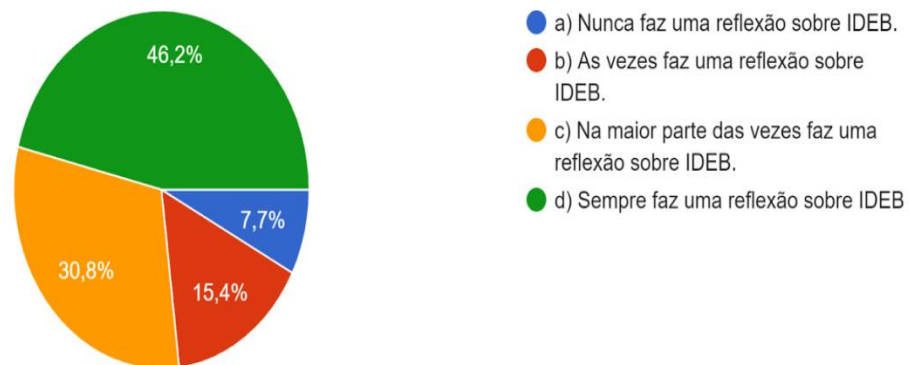
De acordo com o resultado contido na Figura 52, relativamente a pergunta 7 do questionário, sete (07) dos professores participantes da pesquisa informaram que sempre propõem propostas educativas para melhorar o Índice de desenvolvimento da Educação Básica.

Figura 53

Professores – pergunta 8

8. A escola em seu momento de planejamento faz uma reflexão sobre os índices do IDEB?

13 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com a figura 53, seis (06) dos 13 professores responderam que sempre fazem uma reflexão sobre os índices do IDEB.

Figura 54

Professores – pergunta 9

9. A escola em que trabalha oferece condições e meios para estimular os alunos para o conhecimento?

13 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

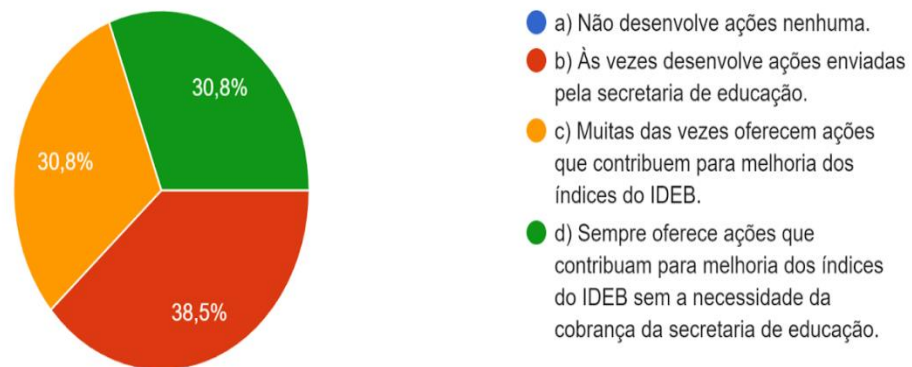
Quanto a indagação se a escola oferece condições e meios para estimular os alunos para o conhecimento, conforme a Figura 54, fica demonstrado que as respostas ficaram bem divididas, mas dois (2) dos 13 professores responderam que a escola não oferece condições, necessitam de apoio ao seu trabalho para estimular os alunos principalmente nas provas de Língua Portuguesa e Matemática.

Figura 55

Professores – pergunta 10

10. A escola desenvolve ações que contribuem para melhoria do IDEB?

13 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

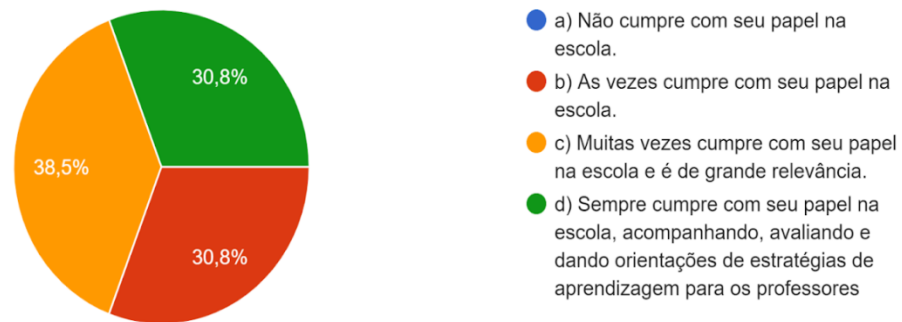
Pelo apresentado na figura 55, conforme a pergunta 10, ficou bem dividida as respostas dos professores, dos 13 professores, 5 (cinco) responderam que as escolas as vezes desenvolvem ações que contribuem para a melhoria do IDEB, 4 (quatro) responderam que sempre oferecem ações e 4 (quatro) muitas vezes oferecem tais melhorias.

Figura 56

Professores – pergunta 11

11. A coordenação pedagógica acompanha o processo de aprendizagem dos alunos, avalia o rendimento e dar orientações de estratégias de aprendizagem para os professores?

13 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

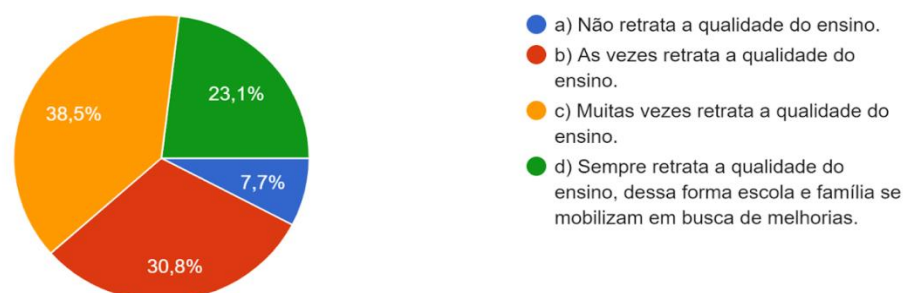
Quanto a indagação da pergunta 11, sobre o acompanhamento da coordenação pedagógica no processo de aprendizagem dos alunos, a figura 56, apresenta que 4 (quatro) dos professores tiveram respostas parecidas mas o importante é que todos responderam que a coordenação pedagógica cumpre com seu papel na escola.

Figura 57

Professores – pergunta 12

12. Em seu ponto de vista, o IDEB retrata a qualidade do ensino?

13 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

Finalmente, utilizando o questionário semiestruturado endereçado aos professores, na Figura 57, em resposta à pergunta 12, 7 (sete) dos treze professores responderam que o IDEB não retrata a qualidade do ensino e os demais tiveram opiniões bem parecidas.

Resumo para o objetivo 3:

Foi constatado pela investigação, neste objetivo, que o resultado do IDEB tem grande relevância para o trabalho do professor. As ações desenvolvidas pela SEMED, como a formação continuada contribuem para a melhoria das práticas pedagógicas em sala de aula, além dos livros didáticos, dos programas – educa Macapá, criança alfabetizada e matematicando – dentre outros.

CONCLUSÕES

Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação. (INEP. 2004. p.6)

Neste capítulo, no primeiro momento, faremos referências aos aspectos gerais das avaliações externas, no olhar dos teóricos e pesquisadores sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB, como um dos elementos que se caracterizam como propositores de políticas públicas do Estado para mobilizar ações de melhoria para o setor educacional, definindo prioridades a partir dos dados coletados.

Para (Coelho (2008), a ineficiência do sistema escolar, bem como as novas exigências de qualificação e formação, aliadas à reestruturação do Estado brasileiro, foram os alicerces da implantação das avaliações externas no Brasil. No momento em que o Estado deixa de ser provedor para ser o regulador, as recomendações de agências internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, passam adequar o sistema escolar brasileiro a um modelo economicista, para atender às necessidades do mercado de trabalho.

Segundo alguns teóricos Bruno, (1996); Oliveira (1996); Souza (1997), a busca da qualificação da escola está ligada à reestruturação capitalista e à lógica da produtividade, uma vez que, numa sociedade globalizada e tecnológica, o foco do processo produtivo passa a ser o intelecto e não a força. Nesse sentido, é preciso investir na qualificação do sistema de ensino, a fim de formar cidadãos capacitados para atender às necessidades emanadas pelo mercado. Portanto, a busca da qualidade na educação não é referência para a consolidação do direito do cidadão em exercer sua participação política e social. A busca da qualidade está muito mais ligada ao desenvolvimento econômico do país, bem como sua inserção no grupo dos países desenvolvidos.

De acordo com Ribeiro, (2016) o IDEB, em nosso país, tornou-se o principal diagnóstico técnico-quantitativo da educação básica, no quesito qualidade. No entanto, ele é frágil e ainda não é capaz de falar tudo. Não é capaz de contar as condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem que os professores e gestores operam, nem é capaz de compreender de fato a qualidade do ensino da instituição, dadas as suas limitações. De um modo geral, mesmo sendo o condutor das políticas contemporâneas, esse instrumento é injusto, excludente e não responde aos anseios de uma educação pública referenciada socialmente.

É necessário integrar os resultados do desempenho escolar com os contextos ou dinâmicas intra e extraescolares, na medida em que esta integração dará condições para a gestão escolar traçar suas próprias metas e estratégias, e definir intervenções alicerçadas na democratização e na autonomia, sem que isso signifique realizar manobras pedagógicas para atender as metas pré-estabelecidas pelo índice.

Diante dessas considerações impõe-se a conclusão em atendimento ao que requer o problema da investigação:

Por quê as escolas pesquisadas de Macapá, apresentaram deficiências nos resultados das avaliações nos exames nacionais de 2011 a 2022 e quais as medidas que os gestores escolares tomaram para solucioná-las?

Como parte da resposta a esse questionamento a pesquisa constatou no questionário aplicado para apurar o objetivo 1 que tratou de *identificar as ações desenvolvidas ou aprimoradas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Macapá – SEMED, no Estado do Amapá, diante dos resultados obtidos pelos alunos da rede na Prova Brasil*, foi possível detectar que existe a preocupação com relação aos resultados do IDEB por parte dos pedagogos, onde desenvolvem seus trabalhos junto com os professores, criando condições para que a cada avaliação, os resultados positivos sejam alcançados.

Constatou-se que os livros didáticos, os programas como Educa Macapá e Criança Alfabetizada, além da formação continuada, possibilita aos professores melhores condições para que possam desenvolver sua prática pedagógica com eficácia.

Dentre as respostas dadas pelos gestores escolares participantes da pesquisa neste objetivo, é possível constatar que o resultado do IDEB tem importância para o desenvolvimento do seu trabalho junto a comunidade escolar. E que a maioria deles responderam que a Secretaria Municipal de Educação apresenta ações que permite melhorar os resultados nas avaliações externas nacionais.

Além do que, os mesmos tem a consciência da importância do papel que exercem dentro do espaço escolar, na melhoria dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Importante frisar sobre o apoio dado aos professores pela gestão escolar, para que os mesmos possam desenvolver estratégias pedagógicas para aumenta o índice nos resultados do IDEB. Além disso, a escola sempre tem um plano específico para atingir o IDEB e alcançar a meta.

Também como forma de buscar respostas para a pergunta problema da investigação, utilizando-se dos pressupostos do objetivo 2 (*Comparar as estratégias e práticas utilizadas pelos gestores e pela equipe escolar nas escolas municipais pesquisadas, frente aos resultados das avaliações nos exames nacionais em 2011-2021*) conforme questionário aplicado aos técnicos da secretaria de Educação, do setor de avaliação educacional, constatou-se que dentre as respostas dadas pelos técnicos que compõem o setor de avaliação educacional da SEMED, participantes da pesquisa neste objetivo, é possível perceber que a Secretaria de Educação Municipal de Macapá tem a preocupação em acompanhar os trabalhos realizados pelas escolas, além de criar condições para que as mesmas possam desenvolver novas práticas e estratégias para aumentar o índice dos resultados das avaliações dos exames nacionais.

Finalmente, na busca de solução para responder ao problema da investigação, foi aplicado questionário para o grupo de professores das escolas pesquisadas, compondo o objetivo 3 (*descrever as possíveis ações propositivas como contribuições para a melhoria das práticas pedagógicas e de gestão, levando em consideração os estudos de casos*), e onde se extrai que o resultado do IDEB tem grande relevância para o trabalho do professor. As ações desenvolvidas pela SEMED, como a formação continuada contribuem para a melhoria das práticas pedagógicas em sala de aula, além dos livros didáticos, dos programas – educa Macapá, criança alfabetizada e matematicando – dentre outros.

Nesse sentido, espera-se que os resultados desse trabalho possam trazer reflexões para gestores escolares, pedagogos, professores e dirigentes de educação e que consiga se tornar um dos instrumentos a serviço da grande tarefa que é a de encaminhar políticas públicas educacionais eficazes para elevar o nível do ensino público.

SUGESTÕES

As sugestões descritas nesta tese destinam-se a todos os gestores escolares, pedagogos, professores que atendem nas escolas de Ensino Fundamental, além dos secretários de educação e prefeito de Macapá. Os resultados aqui descritos servirão de subsídio para a melhoria constante do processo de ensino e aprendizagem, a partir da constatação da interferência das avaliações externas e do IDEB, onde estes não atingem somente os gestores escolares, pois a responsabilidade da gestão de conteúdos em sala de aula é de competência dos professores e estes talvez sejam os mais afetados por esta política, ao terem que desenvolver o trabalho visando predominantemente o desempenho dos alunos nos exames nacionais e municipal, além de serem responsáveis pelos resultados alcançados. Observa-se, nestas conclusões que faz-se necessário uma investigação que possa analisar, na visão dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, de que forma as avaliações externas repercutem na sala de aula e como interferem no trabalho pedagógico, no planejamento das aulas e na carga horária destinada a estas áreas do conhecimento.

Neste sentido sugerimos:

- Que sejam feitos um levantamento sobre a situação psicológica dos profissionais da educação, para verificar o nível de adoecimento na classe dos professores e pedagogos.
- Aos professores participantes, que criem estratégias e outras ferramentas que auxiliem o aluno durante sua aprendizagem para que possam ser alfabetizados na idade certa.
- Aos gestores públicos, que divulguem os dados apresentados pela secretaria de educação a comunidade intra e extra escolar, além de apoiar e oferecer condições aos professores e coordenação pedagógica para que o desenvolvimento do trabalho em sala de aula seja de excelência. E ainda criar ações que envolvam mais a família e a

comunidade escolar para a sensibilização da importância do lê e escrever na idade certa e ainda melhorar os resultados nos exames e IDEB.

- Aos pedagogos que possam realizar a atualização do Projeto Político Pedagógico e que nele como documento de referência da escola, possa ser incluído nas suas ações a meta a ser alcançada nos resultados das avaliações externas. Além de discutir no planejamento pedagógico caminhos para desenvolver um trabalho em relação aos componentes da língua portuguesa e matemática.
- Ao secretário de educação e prefeito que continuem valorizando o servidor, proporcionando melhores estruturas de trabalho e formação continuada aos atores que compõem as escolas. Além do que, proporcionar as escolas equipe multiprofissional (psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais e outros...), afim de garantir aos alunos uma constante avaliação dos fatores que tem impedido o alcance das metas desejadas, pois condições externas também não favorecem na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (1999). *Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica* (Vol. 69).
- Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. In *Educ. Soc* (Vol. 33).
- Almeida, L. G. de. (2019). *Elo histórico das avaliações externas brasileiras com a necessidade de monitoramento da política de avaliação*. (Issue 1). <http://estudiosiat.sec.ba.gov.br>
- Almeida, L. C., Dalben, A., & Luiz, F. C. de. (2013). *IDEB: limites e ilusões de uma politica educacional* (v. 34).
- Alves, L. (2014). *A influência das avaliações externas no ensino fundamental: implicações na gestão escolar*. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/11918>
- Anderson, P. (199 C.E.). *Balanço do neoliberalismo*.
- Apple, M. W. (1995). *Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Artes Médicas.
- Ball, S. J. (2004). Avaliação e aprendizagem: avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e gestão do ensino. In *Educação & Sociedade* (Vol. 25, Issue 89, pp. 1105–1126). Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>
- Basso, F. V., Ferreira, R. R., & Oliveira, A. S. de. (2021). Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas educacionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002902436>

- Beisiegel, C. de Rui. (2006). *A qualidade do ensino na escola pública* (p. 168). Liber Livro. <https://doi.org/10.5585/eccos.v8i2.481>
- Bernstein, B. A. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle* (p. 308). Vozes.
- Blasis, E. de; Falsarella, A. M.; Alavarse, O. M. (2013). *Avaliação e aprendizagem: avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e gestão do ensino*. CENPEC.
- Boing, L. A., & Lüdke, M. (2004). *Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes*. (pp. 1159–1180). Revista Educação & Sociedade. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302004000400005>
- Bonamino, A., & Martínez, S. A. (2002). Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. In *Educação & Sociedade* (Vol. 23, Issue 80, pp. 368–385). <https://doi.org/10.1590/s0101-73302002008000018>
- Bonamino, A., & Sousa, S. Z. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil : interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, 373–388. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022012005000006>
- Bordignon, G. (2011). *plano nacional de educação o planejamento educacional no brasil*. 67.
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 Plano Nacional de Educação - PNE*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Brasil. (2016). *Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*.
- Brasil. Constituição. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil* (25ª ed.). Saraiva. 2000.
- Brasil, M. da E. (1996). Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. In *Diário Oficial da União* (pp. 1–9). http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

- Bruno, L. (1996). Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. . In (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas*. Atlas.
- Caldeira, A. M. (2000). *Ressignificando a avaliação escolar*. In: *Comissão Permanente de Avaliação Institucional: p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3)*. Belo Horizonte.
- Campoy, T. J. (2019). *Metodologia de la investigación científica. Manual para la elaboración de tesis y trabajos científicos* (Marben.).
- Carvalho, M. P. (2001). Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. In *Educação & Sociedade* (Vol. 77). <https://doi.org/10.1590/s0101-73302001000400011>
- Casassus, J. (2007). *A escola e a desigualdade*. Liber Livro editora. https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+escola+e+a+desigualdade+CASASSUS%2C+J&btnG=
- Castro, J. A. de. (2009). *Evolução e desigualdade na Educação Brasileira* (Vol. 30, pp. 673–697). *Educação e Sociedade* 30(108). <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000300003>
- Chiavenato, I. (2014). *Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. (4th ed., Vol. 4). Manole. www.chiavenato.com
- Coelho, M. I. M. (2008). *Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios*. 229–258.
- Conselho Nacional de Educação. (2010). Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. In *D.O.E. de 09 de julho de 2010* (p. 18). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica
- Correia, J. A. (1991). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Edições Asa.

- Costa, E. S. da. (2018). Gestão escolar e IDEB: propostas e suas relações para o crescimento do índice de desenvolvimento da Educação Básica dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas Escolas Municipais de Paragominas/PA-Brasil. In *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad* (Vol. 4, Issue 2). <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n2.3>
- Creswell, J. W., Rocha, L. de O. da, & Silva, M. I. da C. e. (2007). *Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Chueiri, M. S. (2008). Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, 49-64. Fonte: Brasil escola.
- Cunha, E. (2012). *A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB: um estudo em duas escolas municipais de Salvador* [Universidade Federal da Bahia]. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9266>
- Darling-Hammond, L., & Ascher, C. (2006). Construindo sistemas de controle em escolas urbanas. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 17(35), 7–48. <https://doi.org/10.18222/eae173520062107>
- di Giorgi, C. A. G., Fürkotter, M., Mendonça, N. C. G. de, Lima, V. M. M., & Leite, Y. U. F. (2010). *Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores críticos-reflexivos*. <https://doi.org/10.7476/9788579831065>
- Dourado, L. F. (2013). Sistema nacional de educação, federalismo os obstáculos ao direito à educação básica. *Educacao e Sociedade*, 34(124), 761–785. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300007>
- Dourado, L. F., & de Oliveira, J. F. (2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES*, 29(78), 201–215. <https://doi.org/10.1590/s0101-32622009000200004>
- Dourado, L. F., F., O. J., & Santos, C. A. (2007). A qualidade da educação conceitos e definições. In *rbep.inep.gov.br*. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3848>

- Draibe, M. S. (1995). As políticas sociais e o neoliberalismo. *Revista USP*, 25.
- Duarte, N. de S. (2013). O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(237), 343–363. <https://doi.org/10.1590/s2176-66812013000200002>
- Esteban, M. T. (2004). *pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar*. Porto Alegre: Mediação.
- Fayol, H. (1989). *Administração industrial e geral* (3ª ed.). Atlas.
- Ferreira, A. (1999). *Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Nova Fronteira. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mis-36554>
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*.
- Fontelles, M. J., Simões, M. G., Faria, S. H., & Fontelles, R. G. S. (2009). *Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa*.
- Franco, C., & Bonamino, A. (2001). Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. In *Avaliação, ciclos e promoção na educação* (pp. 15–28). Artes Médicas.
- Freitag, R. M. K., Almeida, A. N. S., & Rosário, M. M. S. (2013). *Contribuições para o aprimoramento da Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nas séries iniciais*. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.94i237.371>
- Freitas, L. C. (2018). *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular.
- Freitas, D. N. T. de. (2013). Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In A. Bauer, B. A. ; Gatti, & M. R. Tavares (Eds.), *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos* (editora In). American Psychological Association.

- Freitas, L. C. (2007). Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, 28(100), 965–987. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>
- Gatti, B. A. (2009). *Avaliação de sistemas educacionais no Brasil*.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1355–1379. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>
- Gelatti, L. D. (2013). Contribuições da gestão escolar para a qualidade da educação. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 2(4). <https://doi.org/10.5902/2176217110825>
- Gentili, P. (1995). Trabalho e Educação. In *educação e realidade* (Vol. 10, Issue 32, p. 138). <https://doi.org/10.14295/idonline.v10i32.557>
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Editora Atlas.
- Gil, A. Carlos. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Gonçalves, C. V. (2012). Liderança educacional: um desafio para administração escolar na escola municipal de ensino fundamental Prof. Valdomiro Mendes Rodrigues. *Revista Internacional de Adición y Lenguaje, Logopédia, Apoyo a La Integración y Multiculturalidad*.
- Goodson, I. F. (1995). *Currículo: teoria e história*. Vozes. <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7856>
- Gusmão, J. B. B. (2010). *Qualidade de educação no Brasil: consenso e diversidade de significados* [Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/D.48.2010.TDE-22062010-135357>
- INEP. (2019). Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. In *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (p. 94).

- Jesus, G. R. de, Rêgo, R. M. de L., & Souza, V. V. de. (2022). A questão da validade na avaliação educacional brasileira. *Ensaio*, 30(114), 52–72. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003002362>
- Kauark, F., Manhães, F. C., & Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da pesquisa: guia prático*. (Via Litter). <https://docplayer.com.br/1122732-Metodologia-da-pesquisa-um-guia-pratico.html>
- Lemes, C. de M., Assis, C. C. D., de Braga, E. F., & Almeida, G. B. da M. (2011). A teoria e a prática na formação de professores: desafios e dilemas. In *cepedgoias.com.br*. [http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO_458-1148-1-SM\[1\].pdf](http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO_458-1148-1-SM[1].pdf)
- Libâneo, J. C. (2013). Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In Sulina (Ed.), *professor.pucgoias.edu.br*.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. de, & Toschi, M. S. (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (10th ed., Vol. 10). Cortez.
- Lima, M. A. M., O., Tahim, A. P. v., & Arnaud J. C. (2014). Funções da gestão educacional: Planejamento, organização, direção e controle nas escolas municipais de Aquiraz/CE. *Revista Eletronica de Educação*, 127–146. <https://doi.org/10.14244/19827199992>
- Lima, M. A. M., Tahim, A. P. V. de O., Arnaud, J. C., Souza, A. M. da C., & Pontes Junior, J. A. de F. (2014). Funções da gestão educacional: Planejamento, organização, direção e controle nas escolas municipais de Aquiraz-CE, Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(3), 127–146. <https://doi.org/10.14244/19827199992>
- Luckesi, C. C. (2013). *Avaliação da Aprendizagem Escolar - Componente do ato pedagógico*. São paulo: Cortez.
- Luck, H. (2010). *A gestão participativa na escola* (Vozes, Ed.; 6^a). Série Cadernos de Gestão.

- Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2018). Fundamentos da metodologia científica. In *Fundamentos da metodologia científica em educação*. Atlas. https://www.google.com/search?q=lakatos+e+marconi+2018+pdf&sxsrf=APq-WBvqUsst7I2EwcJcOuLxmnS15_s_iQ%3A1649772836206&ei=JIIVYtrrC7WP4dUPwOqvuA0&oq=+Marconi+%26+Lakatos+%282018&gs_lcp=Cgxnd3Mtd2l6LXNlcnAQARgAMgYIABAIEB4yBggAEAgQHkoECEEYAEoECEYYAFAAWABg8htoA
- Mészáros, I. et al. (2002). *Para além do capital* (Boitempo Editorial, Ed.).
- Michel, M. H. (2005). *Metodologia e Pesquisa Científica: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos*. (Atlas, Ed.).
- Minayo, M. C. S. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (11th ed., Vol. 6). Conectividade. Contemporânea.
- Moreira, A. F. ; S. T. T. (2008). A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?. *Currículo, Cultura e Sociedade*. . Cortez.
- Muniz, R. de F., Muniz, S. M., & Wagner, A. B. (2020). *Caminhos da avaliação educacional no Brasil: de influências internacionais à implementação do Ideb*. 73.
- Neto, L. H., & Junqueira, R. D. (2016). *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos*.
- Oliveira, D. A. (1996). *A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública*. (Atlas).
- Oliveira, R. P. de. (2007). Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. In *Educ. Soc* (28th ed., Vol. 28, pp. 661–690).
- Oliveira, R. P. (2007). O financiamento da educação. In Oliveira; R. P.; Adrião; T. (Ed.), *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB* (3ª, pp. 83–122). Xamã.

- Paro, V. H. (2010). A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. In *Educação e Pesquisa* (Vol. 36, Issue 3). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300008>
- Paz, F. M., & Raphae, H. S. (2010). O IDEB a qualidade da Educação no Ensino Fundamental : fundamentos , problemas e primeiras análises comparativas. In *Omnia Humanas* (Vol. 3, Issue 1, pp. 8–30).
- Perrenoud, P. (1998). A Avaliação dos Estabelecimentos Escolares: um Novo Avatar da Ilusão Cientificista? In *Ideias*.
- Pipolo, D. S. M. (2010, July 25). Círculos de avaliação. Uma forma de dialogar com os resultados educacionais. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(3), 1–8. <https://doi.org/10.35362/RIE5331739>
- Placco, V. M. N. de S., Almeida, L. R., & Souza, V. L. T. (2011). *O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. (pp. 1–13). Fundação Carlos Chagas.
- Popkewitz, T. (1997). *Um terreno em mudança de conhecimento e poder: uma epistemologia social da pesquisa educacional*. https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Popkewitz%2C+T.+S.+%281997%29.+A+Changing+Terrain+of+Knowledge+and+Power&btnG=
- Popkewitz, T., & Lindblad, S. (2001). *Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais*. (Educação & Sociedade, Ed.). <https://doi.org/10.1590/s0101-73302001000200008>
- Popkewitz, T., & Lindblad, S. (2001). *Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais* (Vol. 75).
- Poti, D. P. A. (2014). *O Papel do Gestor Escolar e a sua Articulação com as Práticas Pedagógicas*. Universidade de Brasília.

- Raphael, H. S. (1994). Avaliação: questão técnica ou política? *Circuito Prograd-UNESC*, 33-43.
- Ramos, M. N. (2010). O desafio da qualidade da educação básica. In *Jornal da Sociedade Brasileira de Química (Ed.)*, *Journal of the Brazilian Chemical Society* (Vol. 21, Issue 3). FapUNIFESP (SciELO). <https://doi.org/10.1590/S0103-50532010000300001>
- Ravitch, D. (2011). Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação. In *Tradução de Marcelo Duarte*. (Sulina).
- Ribeiro, M. de P. (2016). *Gestão escolar pública: refém do Ideb?* (Dialogia).
- Riscal, J. R. (2020). *Correlação do Ideb 2015 com os indicadores educacionais: a situação atual das unidades federativas do Brasil*.
- Salermo, S. C. K., & Silva, S. F. K. (2010). Gestão da Educação e a Função de Supervisão Pedagógica. *UNOPAR*, 11(1), 29–38. file:///D:/DOCTORADO/bibliografias/artigos incluídos/Gestão da educação e a função de supervisão pedagógica..pdf
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. L., & María del Pilar Baptista. (2006). *Metodologia de la investigacion* (4th ed.). McGrawHill. .
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. D. P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. (p. 617).
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. Baptista. (2010). *Metodologia de la Investigación*. (5th ed.). McGrawHill.
- Santana, A. da C. M., & Rothen, J. C. (2015). A avaliação externa das escolas e a formação continuada de professores: o caso paulista. *Revista Diálogo Educacional PUCPR*, 89–110. <https://doi.org/https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.044.DS04>

- Santos, L. L. de C. P. (2002). Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional De Avaliação (SAEB). *Educação & Sociedade*, 23(80), 346–367. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302002008000017>
- Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M., & Evangelista, O. (2011). *Política educacional* (4ª edição). <https://www.google.com/search?q=Shiroma%2C+E.+O.%3B+Moraes%2C+M.+C.+M.%3B+Evangelista%2C+O.+Política+educacional&sxsrf=APq-WBswkkU6ShBdvXZba34TAMdy3C3GzQ%3A1649565084848&ei=nF1SYuasM4rx1sQPkcWV2A0&ved=0ahUKewjm6qnn1Ij3AhWkuJUCHZFiBdsQ4dUDCA4&uact=5&oq=Shi>
- Saul, A. M. (1988). *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo*. Sao Paulo: Cortez.
- Silva, J. F., Hoffmann, J., & Esteban, M. T. (2008). *Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas em diferentes áreas do Currículo*. Porto Alegre: Mediação.
- Silva, G. da, Silva, A. V. da, & Santos, I. M. dos. (2019). O IDEB e as políticas públicas educacionais: estratégias, efeitos e consequências. *Revista Exitus*, 9(1), 258. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n1id723>
- Silva, V. G. da. (2008). *A Narrativa Instrumental da Qualidade na Educação*.
- Soares, D. J. M., Soares, T. E. A., & Santos, W. dos. (2022). O algoritmo do Ideb e as metas projetadas para a Educação brasileira: uma análise estatístico-matemática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362022003003312>
- Soares, J. F., & Xavier, F. P. (2013). Pressupostos educacionais e estatísticos do ideb. *Educacao e Sociedade*, 34(124), 903–923. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300011>

- Sordi. (2012). Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. In *Educ. Soc* (Vol. 33). <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200009>
- Sousa, S. Z. (2001). *Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências*.
- Souza, D. B. de e F. L. C. M. de. (2004). *Políticas de Financiamento da Educação Municipal no Brasil (1996-2002): das Disposições Legais Equalizadoras às Práticas Político-Institucionais Excludentes*. (Vol. 12).
- Souza, S. M. Z. L. de. (1997). *Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional*.
- Taylor, F. W. ; (1995). Princípios de Administração Científica. In *tradução de Arlindo Vieira Ramos* (8ª). Atlas.
- Teixeira, A. (1997). *Educação para a democracia: introdução à administração*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Tommasi, L. de; W., M. Jorge; Haddad, S. (2013). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. (Cortez, Ed.; 6ª).
- Vasconcellos, C. S. (2009). *Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. (Libertad, Ed.).
- Veiga, I. P. de Al. (2011). *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. (29ª ed.). Libertad.
- Welter, C. B., & Werle, F. O. C. (2021). Processos de invisibilização na avaliação em larga escala. *Ensaio*, 29(111), 441–460. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802542>

ANEXOS

ANEXO 1 - Documentos de aprovação dos instrumentos de pesquisa pelo professor orientador

✉ Re: Instrumentos a serem analisados
Daniel Gonzalez <danielgg1963@gmail.com>
Para: Você
[Ver menos detalhes](#)^

Bom dia Joelma:
Los instrumentos son OK, envía a 5 especialistas para que hagan la
Un saludo. Daniel

El jue, 5 may 2022 a las 4:03, Joelma Mendes (<joelmasmendes@ugr.es>
Ola professor, segue com as alterações feitas, espero que esteja a
abraços!
Joelma Mendes

--
DANIEL GONZÁLEZ GONZÁLEZ
Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
Campus de Cartuja s/n. 18071 GRANADA.
Telf: (+34) 958 246193
Fax: (+34) 958 249998
E-mail: danielg@ugr.es
<http://www.ugr.es/~danielg/>

ANEXO 2 - Documentos de validação dos instrumentos de pesquisa pelos especialistas



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Prezado (a) Professor (a),

Este formulário destina-se à validação do instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: A avaliação dos resultados do IDEB e as políticas públicas adotadas pelo Sistema Educacional do Município de Macapá, no Estado do Amapá, Brasil.

Objetivo Geral: Analisar os motivos das escolas apresentarem deficiências nos resultados das avaliações nacionais, realizadas no período de 2011 a 2021, e quais as medidas que os gestores educacionais ou escolares estão tomando para solucioná-las.

Objetivos específicos: Identificar as ações desenvolvidas ou aprimoradas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Macapá – SEMED, no Estado do Amapá, diante dos resultados obtidos pelos alunos da rede na Prova Brasil;

Comparar as estratégias e práticas utilizadas pelos gestores e pela equipe escolar nas escolas municipais pesquisadas, frente aos resultados das avaliações nos exames nacionais, no período de 2011- 2021;

Descrever as possíveis ações propositivas como contribuições para a melhoria das práticas pedagógicas e de gestão, levando em consideração os estudos de casos.

Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o campo de observação. A numeração na coluna I corresponde ao número de questões e será utilizado para a aprovação de cada questão, o mesmo para a coluna II. As colunas com **SIM** e

NÃO devem ser assinaladas com **(X)** se houver, ou não, coerência entre **perguntas, opções de resposta e objetivos**. No caso da questão ter suscitado dúvida assinale a coluna **(?)** descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou na observação. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

QUESTIONARIO PARA PROFESSORES						
QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	OBJETIVO DA QUESTÃO					
	COERÊNCIA			CLAREZA		
	Sim	Não	?	Sim	Não	?
1. O resultado do IDEB tem importância para o desenvolvimento do seu trabalho? a) Tem grande relevância para o desenvolvimento de meu trabalho. b) Não tem grande relevância para o desenvolvimento de meu trabalho. c) Não conheço o resultado do IDEB de minha escola. d) Necessito conhecer o resultado do IDEB para compreender sua importância.	x			X		

<p>2. Os livros didáticos, os programas como Educa Macapá, Criança Alfabetizada, matematicando, entre outros, ajudam a melhorar o IDEB da sua escola?</p> <p>a) Não ajuda a melhorar o IDEB na escola.</p> <p>b) Raramente ajuda a melhorar o IDEB na escola.</p> <p>c) Muitas vezes ajuda a melhorar o IDEB na escola.</p> <p>d) Sempre ajuda a melhorar o IDEB na escola.</p>	x			X		
<p>3. Desenvolve diferentes estratégias pedagógicas em sala de aula para aumentar o IDEB?</p> <p>a) Sempre desenvolvo diferentes estratégias pedagógicas.</p> <p>b) Às vezes desenvolvo diferentes estratégias pedagógicas.</p> <p>c) Muitas vezes desenvolvo diferentes estratégias pedagógicas.</p> <p>d) Todas vezes desenvolvo diferentes estratégias pedagógicas.</p>		x			x	

<p>4. Na sua opinião o resultado do IDEB muda sua metodologia de trabalho em sala de aula?</p> <p>a) Raramente mudo minha metodologia de trabalho em sala de aula, de acordo com o resultado do IDEB.</p> <p>b) Quase sempre mudo minha metodologia de trabalho em sala de aula, de acordo com o resultado do IDEB.</p> <p>c) Normalmente mudo minha metodologia de trabalho em sala de aula, de acordo com o resultado do IDEB.</p> <p>d) Sempre mudo minha metodologia de trabalho em sala de aula, de acordo com o resultado do IDEB.</p>	x			X		
<p>5. Você participa da formação continuada que a SEMED promove e considera relevante para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula?</p> <p>a) Nunca participo e não acho relevante para o desenvolvimento de meu trabalho em sala de aula.</p>	x			x		

<p>b) Raramente participo e não acho relevante para o desenvolvimento de meu trabalho em sala de aula.</p> <p>c) Sempre participo e acho relevante para o desenvolvimento de meu trabalho em sala de aula.</p> <p>d) Todas as vezes participo e acho relevante para o desenvolvimento de meu trabalho em sala de aula.</p>						
<p>6. Dentre as alternativas a seguir, assinale aquela que corresponda como você realizou o acompanhamento pedagógico de seus alunos para que pudesse melhorar o IDEB?</p> <p>a) <input type="checkbox"/> Não há necessidade de realizar o acompanhamento pedagógico dos meus alunos.</p> <p>b) <input type="checkbox"/> Raramente há necessidade de realizar o acompanhamento pedagógico dos meus alunos,.</p> <p>c) <input type="checkbox"/> Sempre uso atividades diferenciadas do que foi aprendido em sala de aula como: oficinas e projetos de leitura e matemática.</p> <p>d) <input type="checkbox"/> Todas as vezes uso atividades diferenciadas do que foi aprendido em sala</p>	<p>x</p>			<p>x</p>		

de aula: oficinas e projetos de leitura e matemática.						
<p>7. Você sugere propostas educativas juntamente com a equipe de gestores, para melhorar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de sua escola?</p> <p>a) Nunca sugiro propostas educativas para melhorar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da minha escola.</p> <p>b) Às vezes sugiro propostas educativas para melhorar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da minha escola.</p> <p>c) Na maioria das vezes proponho propostas educativas para melhorar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da minha escola.</p> <p>d) Sempre proponho propostas educativas para melhorar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da minha escola.</p>	x			X		

<p>8. A escola em seu momento de planejamento faz uma reflexão sobre os índices do IDEB?</p> <p>a) Nunca faz uma reflexão sobre IDEB.</p> <p>b) As vezes faz uma reflexão sobre IDEB.</p> <p>c) Na maior parte das vezes faz uma reflexão sobre IDEB.</p> <p>d) Sempre faz uma reflexão sobre IDEB.</p>	x			X		
<p>9. A escola em que trabalha oferece condições e meios para estimular os alunos para o conhecimento?</p> <p>a) Não oferece condições, deixa a desejar.</p> <p>b) Às vezes oferece condições, mas necessita dar mais apoio ao trabalho dos professores.</p> <p>c) Muitas vezes oferece condições e meios para estimular os alunos para o conhecimento</p> <p>d) Sempre oferece condições e meios para estimular os alunos para o</p>	x			x		

conhecimento, dando suporte aos professores com recursos pedagógicos.						
<p>10. A escola desenvolve ações que contribuem para melhoria do IDEB?</p> <p>a) Não desenvolve ações nenhuma.</p> <p>b) Às vezes desenvolve ações enviadas pela secretaria de educação.</p> <p>c) Muitas das vezes oferecem ações que contribuem para melhoria dos índices do IDEB.</p> <p>d) Sempre oferece ações que contribuam para melhoria dos índices do IDEB sem a necessidade da cobrança da secretaria de educação.</p>	x			X		
<p>11. A coordenação pedagógica acompanha o processo de aprendizagem dos alunos, avalia o rendimento e dar orientações de estratégias de aprendizagem para os professores?</p> <p>a) Não cumpre com seu papel na escola.</p> <p>b) As vezes cumpre com seu papel na escola.</p> <p>c) Muitas vezes cumpre com seu papel na escola e é de grande relevância.</p>	x			x		

d) Sempre cumpre com seu papel na escola, acompanhando, avaliando e dando orientações de estratégias de aprendizagem para os professores						
<p>12. Em seu ponto de vista, o IDEB retrata a qualidade do ensino?</p> <p>a) Não retrata a qualidade do ensino.</p> <p>b) As vezes retrata a qualidade do ensino.</p> <p>c) Muitas vezes retrata a qualidade do ensino.</p> <p>d) Sempre retrata a qualidade do ensino, dessa forma escola e família se mobilizam em busca de melhorias.</p>	x			X		

QUESTIONÁRIO PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA						
QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	OBJETIVOS DA QUESTÃO					
	COERÊNCIA			CLAREZA		
	Sim	Não	?	Sim	Não	?
<p>1. O resultado do IDEB tem importância para o desenvolvimento do seu trabalho junto aos professores no ato de planejar?</p> <p>a) Tem grande relevância para o desenvolvimento de meu trabalho.</p> <p>b) Não tem grande relevância para o desenvolvimento de meu trabalho.</p> <p>c) Não conheço o resultado do IDEB de minha escola.</p> <p>d) Necessito conhecer o resultado do IDEB para compreender sua importância.</p>	x			x		
<p>2. A coordenação pedagógica tem preocupação e cria condições para melhorar o IDEB na escola?</p>	x			x		

<p>a) Não há preocupação para melhorar o IDEB na escola.</p> <p>b) Raramente se tem preocupação em criar condições para melhorar o IDEB na escola.</p> <p>c) Muitas vezes se tem preocupação em criar condições aos professores para melhorar o IDEB na escola.</p> <p>d) Sempre se tem preocupação em criar condições para melhorar o IDEB na escola.</p>						
<p>3. Existem estratégias pedagógicas para que o professor desenvolva em sala de aula para aumentar o IDEB?</p> <p>a) Sempre existem estratégias pedagógicas para que o professor desenvolva em sala de aula para aumentar o IDEB.</p> <p>b) Às vezes desenvolve diferentes estratégias pedagógicas.</p> <p>c) Muitas vezes desenvolve diferentes estratégias pedagógicas.</p> <p>d) Todas vezes desenvolve diferentes estratégias pedagógicas.</p>	x			x		

<p>4. Como Coordenador Pedagógico você propõe ações pedagógicas aos professores para melhorar o IDEB?</p> <p>a) Raramente o professor participa de ações pedagógicas.</p>	x			x		
<p>b) Quase sempre os professores participam de ações pedagógicas.</p> <p>c) Normalmente os professores participam de ações pedagógicas.</p> <p>d) Sempre os professores participam de ações pedagógicas</p>						

<p>5. Você realizou juntamente com a gestão escolar alguma ação pedagógica curricular, administrativa, financeira e formação docente?</p> <p>a) Nunca foi realizado uma ação pedagógica curricular, administrativa, financeira e de formação docente.</p> <p>b) Raramente realizam ação pedagógica curricular, administrativa, financeira e de formação docente.</p> <p>c) Sempre realizam ação pedagógica curricular, administrativa, financeira e de formação docente.</p> <p>d) Todas as vezes realizam ação pedagógica curricular, administrativa, financeira e de formação docente.</p>	x			x		
--	---	--	--	---	--	--

<p>6. Dentre as alternativas a seguir, assinale aquela que corresponda como você realizou o acompanhamento pedagógico dos professores para que pudesse melhorar o IDEB?</p> <p>a) () Nunca realizei o acompanhamento pedagógico dos professores para melhorar o IDEB.</p> <p>b) () Raramente realiza-se acompanhamento pedagógico dos professores para melhorar o IDEB.</p> <p>c) () Sempre realiza-se o acompanhamento pedagógico dos professores para melhorar o IDEB.</p> <p>d) () Todas as vezes realiza-se o acompanhamento pedagógico dos professores para melhorar o IDEB.</p>	x					
				x		

<p>7. Você sugere estratégias que podem ajudar os professores na sua rotina de sala de aula e assim, avançarem na maneira como ensinam?</p> <p>a) Nunca sugiro estratégias, pois os professores já participam das formações que a SEMED proporciona.</p> <p>b) Às vezes sugiro estratégias aos professores para avançarem na maneira como ensinam.</p> <p>c) Na maior parte das vezes sugiro estratégias aos professores para avançarem na maneira como ensinam.</p> <p>d) Sempre sugiro estratégias aos professores para avançarem na maneira como ensinam.</p>	x			x		
--	---	--	--	---	--	--

<p>8. A coordenação pedagógica preocupa-se com os resultados do IDEB?</p> <p>a) Nunca se tem essa preocupação sobre IDEB devido a quantidade de tarefas a executar.</p> <p>b) Às vezes se tem essa preocupação sobre os resultados do IDEB, mesmo tendo a quantidade de tarefas a executar.</p> <p>c) Na maior parte das vezes se tem essa preocupação sobre os resultados do IDEB.</p> <p>d) Sempre se tem a preocupação sobre os resultados do IDEB e a busca de estratégias para melhorar.</p>	x			x		
<p>9. Para realizar seu trabalho junto aos professores e alunos, o gestor lhe oferece condições e meios?</p> <p>a) Não oferece, deixa a desejar.</p> <p>b) Às vezes oferece, mas necessita apoiar mais o trabalho dos coordenadores pedagógicos.</p> <p>c) Muitas vezes mas necessita apoiar mais o trabalho dos coordenadores pedagógicos.</p>	x			x		

<p>d) Sempre oferece meios e condições. dando suporte para a coordenação pedagógica trabalhar com os professores e alunos.</p>						
<p>10. A escola desenvolve ações que contribuem para melhoria dos índices do IDEB?</p> <p>a) Não desenvolve ações nenhuma.</p> <p>b) Às vezes desenvolve ações enviadas pela secretaria de educação.</p> <p>c) Muitas vezes oferece ações que contribuem para melhoria dos índices do IDEB.</p> <p>d) Sempre oferece ações que contribuem para melhoria dos índices do IDEB sem a necessidade da cobrança da secretaria de educação.</p>	x			x		

<p>11. No seu entendimento os livros didáticos, os programas (Educa macapá e Criança Alfabetizada) e a formação continuada, ajudam o professor a melhorar na maneira de ensinar?</p> <p>a) Não ajudam o professor a melhorar em sua maneira de ensinar.</p> <p>b) As vezes ajudam o professor a melhorar em sua maneira de ensinar.</p> <p>c) Muitas das vezes, ajudam o professor a melhorar em sua maneira de ensinar.</p> <p>d) Sempre ajudam o professor a melhorar em sua maneira de ensinar.</p>	x			x		
<p>12. Em seu ponto de vista, o IDEB retrata a qualidade do ensino?</p> <p>a) Não retrata a qualidade do ensino.</p> <p>b) As vezes retrata a qualidade do ensino.</p> <p>c) Muitas vezes retrata a qualidade do ensino.</p> <p>d) Sempre retrata a qualidade do ensino, dessa forma escola e família se mobilizam em busca de melhorias.</p>	x			x		

QUESTIONÁRIO PARA O GESTOR ESCOLAR						
QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	COERÊNCIA			CLAREZA		
	Sim	Não	?	Sim	Não	?
<p>1. O resultado do IDEB tem importância para o desenvolvimento do seu trabalho junto à comunidade escolar?</p> <p>a) Tem grande importância para o desenvolvimento de meu trabalho junto à comunidade escolar.</p> <p>b) Não tem grande importância para o desenvolvimento de meu trabalho junto à comunidade escolar.</p> <p>c) Não conheço o resultado do IDEB de minha escola.</p> <p>d) Preciso conhecer o resultado do IDEB para compreender sua importância.</p>				x		

<p>2. A sua gestão tem preocupação em criar condições para melhorar o IDEB da escola?</p> <p>a) Nenhuma preocupação para melhorar o IDEB da escola.</p> <p>b) Raramente tenho essa preocupação em dar condições aos professores e coordenação pedagógica para melhorar o IDEB da escola.</p> <p>c) Muitas vezes tenho a preocupação em criar condições aos professores e coordenação pedagógica para melhorar o IDEB da escola.</p> <p>d) Sempre tenho a preocupação em criar condições para melhorar o IDEB da escola.</p>				x		
---	--	--	--	---	--	--

<p>3. Em sua gestão os professores têm apoio para desenvolver estratégias pedagógicas em sala de aula para aumentar o IDEB?</p> <p>a) Sempre tem se dado apoio para que os professores possam desenvolver estratégias pedagógicas em sala de aula para aumentar o IDEB.</p> <p>b) Às vezes, tem se dado apoio para que os professores possam desenvolver estratégias pedagógicas em sala de aula para aumentar o IDEB.</p> <p>c) Muitas vezes, tem se dado apoio para que os professores possam desenvolver estratégias pedagógicas em sala de aula para aumentar o IDEB.</p> <p>d) Todas as vezes, tem se dado apoio para que os professores possam desenvolver estratégias pedagógicas em sala de aula para aumentar o IDEB.</p>				x		
--	--	--	--	---	--	--

<p>4. Na sua visão a Secretaria Municipal de Educação apresenta ações que possa melhorar os resultados nas avaliações externas nacionais, cujos resultados contribuem para o cálculo do IDEB?</p> <p>a) Raramente a secretaria Municipal de Educação apresenta ações que possa melhorar os resultados das avaliações externas e do IDEB.</p> <p>b) Quase sempre a secretaria Municipal de Educação apresenta ações que possa melhorar os resultados das avaliações externas e do IDEB.</p> <p>c) Normalmente a secretaria Municipal de Educação apresenta ações que possa melhorar os resultados das avaliações externas e do IDEB.</p> <p>d) Sempre a secretaria Municipal de Educação apresenta ações que possa melhorar os resultados das avaliações externas e do IDEB.</p>				x		
---	--	--	--	---	--	--

<p>5. Você como gestor participa do planejamento juntamente com os professores e coordenação pedagógica?</p> <p>a) Nunca participo do planejamento juntamente com os professores e coordenação pedagógica.</p> <p>b) Raramente participo do planejamento juntamente com os professores e coordenação pedagógica.</p> <p>c) Sempre participo do planejamento juntamente com os professores e coordenação pedagógica.</p> <p>d) Todas as vezes participo do planejamento juntamente com os professores e coordenação pedagógica.</p>	x			x		
--	---	--	--	---	--	--

<p>6. A escola tem projetos voltados para Língua Portuguesa e Matemática?</p> <p>a) A escola não tem projetos voltados para Língua Portuguesa e ou Matemática.</p> <p>b) Raramente a escola tem Projetos voltados para Língua Portuguesa e ou Matemática.</p> <p>c) Sempre a escola tem Projetos voltados para Língua Portuguesa e ou Matemática.</p> <p>d) Todas as vezes a escola realiza projetos voltados para Língua Portuguesa e ou Matemática.</p>	x				x	
---	---	--	--	--	---	--

<p>7. Há incentivo financeiro às escolas e ou funcionários de acordo com o resultado dos alunos (em avaliações externas ou outros instrumentos) por parte da Secretaria Municipal de Educação?</p> <p>a) Nunca houve incentivo financeiro às escolas e ou funcionários de acordo com o resultado dos alunos (em avaliações externas ou outros instrumentos) por parte da Secretaria Municipal de Educação.</p> <p>b) As vezes há incentivo financeiro às escolas e ou funcionários de acordo com o resultado dos alunos (em avaliações externas ou outros instrumentos) por parte da Secretaria Municipal de Educação.</p> <p>c) Na maioria das vezes há incentivo financeiro às escolas e ou funcionários de acordo com o resultado dos alunos (em avaliações externas ou outros instrumentos) por parte da Secretaria Municipal de Educação</p> <p>d) Sempre há incentivo financeiro às escolas e ou funcionários de acordo com o resultado dos alunos (em avaliações externas ou outros instrumentos) por parte da Secretaria Municipal de Educação.</p>				x		
---	--	--	--	---	--	--

<p>8. A gestão escolar tem uma preocupação com os resultados do IDEB?</p> <p>a) Nunca se tem essa preocupação com os resultados do IDEB devido a quantidade de tarefas a executar.</p> <p>b) As vezes se tem essa preocupação com os resultados do IDEB mesmo tendo a quantidade de tarefas a executar.</p> <p>c) Na maior parte das vezes se tem essa preocupação com os resultados do IDEB.</p> <p>d) Sempre se tem a preocupação com os resultados do IDEB e o que pode ocasionar se não conseguir atingir a meta.</p>				x		
---	--	--	--	---	--	--

<p>9. A escola em que trabalha oferece uma educação que possibilite o desenvolvimento e a potencialização da capacidade intelectual do educando por meio do ensino e da aprendizagem?</p> <p>a) Não oferece, deixa a desejar.</p> <p>b) Às vezes oferece mas necessita de apoio da Secretaria Municipal de Educação.</p> <p>c) Muitas vezes oferece uma educação que possibilita o desenvolvimento e a potencialização da capacidade intelectual do educando.</p> <p>d) Sempre oferece uma educação que possibilita o desenvolvimento e a potencialização da capacidade intelectual do educando, também dando suporte para a coordenação pedagógica trabalhar com os professores.</p>	x			x		
---	---	--	--	---	--	--

<p>10. A escola desenvolve ações para o fortalecimento da parceria com as famílias dos alunos?</p> <p>a) Não desenvolve nenhuma ação para o fortalecimento da parceria com as famílias dos alunos.</p> <p>b) As vezes desenvolve ações para o fortalecimento da parceria com as famílias dos alunos.</p> <p>c) Muitas das vezes desenvolvem ações para o fortalecimento da parceria com as famílias dos alunos.</p> <p>d) Sempre desenvolve ações para o fortalecimento da parceria com as famílias dos alunos.</p>	x			x		
---	---	--	--	---	--	--

<p>11. Você sabe da importância do papel que exerce como gestor dentro do espaço escolar, na melhoria dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de sua escola?</p> <p>a) Não, estou conhecendo minhas funções como gestor escolar na escola em que fui nomeada.</p> <p>b) Há necessidade de conhecer melhor minhas funções como gestor escolar para contribuir na melhoria dos resultados do IDEB.</p> <p>c) Importante o papel que exerce o gestor dentro do espaço escolar, na melhoria dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola.</p> <p>d) Sim, tenho a consciência do papel que exerço na escola e que é fundamental na melhoria dos resultados do IDEB, além de incentivar os professores na participação de formação continuada e construção de projetos e oficinas de matemática e língua portuguesa.</p>				x		

<p>12. A escola tem um plano específico para atingir o IDEB e alcançar a meta?</p> <p>a) Não tem um plano específico para atingir o IDEB e alcançar a meta.</p> <p>b) Há necessidade de se ter um plano específico para atingir o IDEB e alcançar a meta.</p> <p>c) Importante de se ter um plano específico para atingir o IDEB e alcançar a meta.</p> <p>d) Sempre tem um plano específico para atingir o IDEB e alcançar a meta.</p>				x		
---	--	--	--	---	--	--

QUESTIONÁRIO PARA OS TÉCNICOS DA DIVISÃO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL - SEMED	OBJETIVOS DA QUESTÃO					
	COERÊNCIA			CLAREZA		
QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	Sim	Não	?	Sim	Não	?
<p>1. O resultado do IDEB tem importância para o desenvolvimento do trabalho da Secretaria Municipal de Educação?</p> <p>a) Tem grande relevância para o desenvolvimento do trabalho da Secretaria Municipal de Educação.</p> <p>b) Não tem grande relevância para o desenvolvimento do trabalho da Secretaria Municipal de Educação.</p> <p>c) Tem pouca relevância a para o desenvolvimento do trabalho da Secretaria Municipal de Educação.</p> <p>d) Nenhuma relevância para o desenvolvimento do trabalho da Secretaria Municipal de Educação.</p>	x			x		

<p>2. A Secretaria de Educação Municipal tem a preocupação em criar condições para melhorar o IDEB nas escolas?</p> <p>a) Nenhuma preocupação para melhorar o IDEB nas escolas.</p> <p>b) Raramente se criam condições para melhorar o IDEB nas escolas.</p> <p>c) Muitas vezes se tem a preocupação em criar condições para melhorar o IDEB nas escolas.</p> <p>d) Sempre tomam decisões em criar condições para melhorar o IDEB na escolas.</p>	x			x		
---	---	--	--	---	--	--

<p>3. Existe no planejamento da Secretaria Municipal, estratégias pedagógicas para que as escolas desenvolvam projetos afim de aumentar o índice do IDEB?</p> <p>a) Sempre existe no planejamento da Secretaria Municipal estratégias pedagógicas para que as escolas desenvolvam projetos afim de aumentar o IDEB.</p> <p>b) As vezes existe no planejamento da secretaria municipal estratégias pedagógicas para que as escolas desenvolvam projetos afim de aumentar o IDEB.</p> <p>c) Muitas vezes existem no planejamento da Secretaria Municipal estratégias pedagógicas para que as escolas desenvolvam projetos afim de aumentar o IDEB.</p> <p>d) Todas vezes existem no planejamento da Secretaria Municipal estratégias pedagógicas para que as escolas desenvolvam projetos afim de aumentar o IDEB.</p>	x			x		
--	---	--	--	---	--	--

<p>4. Conforme os resultados apresentados no decorrer dos anos, muitas escolas não conseguiram atingir a média nacional do IDEB. Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação propôs ações pedagógicas às escolas para melhorar o IDEB?</p> <p>a) Raramente propõe ações pedagógicas para as escolas para melhorar o IDEB.</p> <p>b) Quase sempre propõe ações pedagógicas para as escolas para melhorar o IDEB.</p> <p>c) Normalmente propõem ações pedagógicas para as escolas para melhorar o IDEB.</p> <p>d) Sempre a Secretaria Municipal de Educação propõe ações pedagógicas para as escolas para melhorar o IDEB.</p>	x			x		
--	---	--	--	---	--	--

<p>5. A secretária de educação realiza sempre formação com os gestores e coordenadores pedagógicos para tratar da importância dos resultados do IDEB para a educação municipal?</p> <p>a) Nunca foi realizado formação com os gestores e coordenadores pedagógicos para tratar da importância dos resultados do IDEB para a educação municipal.</p> <p>b) Raramente realizam com os gestores e coordenadores pedagógicos para tratar da importância dos resultados do IDEB para a educação municipal.</p> <p>c) Sempre realizam com os gestores e coordenadores pedagógicos para tratar da importância dos resultados do IDEB para a educação municipal.</p> <p>d) Todas as vezes realizam com os gestores e coordenadores pedagógicos para tratar da importância dos resultados do IDEB para a educação municipal.</p>	<p>x</p>			<p>x</p>		
---	----------	--	--	----------	--	--

<p>6. Marque dentre as alternativas a seguir qual aquela que corresponda: a Secretaria Municipal de Educação realiza os acompanhamentos das escolas?</p> <p>a) () Nunca realiza o acompanhamento nas escolas.</p> <p>b) () Raramente realiza o acompanhamento nas escolas.</p> <p>c) () Sempre realiza o acompanhamento nas escolas.</p> <p>d) () Todas as vezes realiza o acompanhamento nas escolas.</p>	x			x		
<p>7. A Secretaria Municipal de Macapá sugere propostas educativas as escolas, com exceção dos livros do PNLD, Educa Macapá e criança alfabetizada?</p> <p>a) Nunca sugere propostas educativas as escolas, somente os livros do PNLD e criança alfabetizada.</p> <p>b) As vezes sugere propostas educativas as escolas, além dos livros do PNLD e criança alfabetizada.</p> <p>c) Na maior parte das vezes sugere propostas educativas as escolas, através das formações continuadas.</p>	x			x		

d) Sempre sugere propostas educativas as escolas, através das formações continuadas.						
<p>8. A Secretaria Municipal de Macapá tem a preocupação com relação aos índices do IDEB e o que pode ocasionar se não conseguir atingir a meta?</p> <p>a) Nunca se tem essa preocupação com relação aos índices do IDEB.</p> <p>b) As vezes se tem essa preocupação com relação aos índices do IDEB.</p> <p>c) Na maior parte das vezes tem essa preocupação com relação aos índices do IDEB.</p> <p>d) Sempre se tem a preocupação sobre a relação aos índices do IDEB.</p>	x			x		

<p>9. As escolas que não conseguiram atingir a meta no IDEB ao longo dos anos, a secretaria de educação já verificou qual o problema apresentado pelas escolas?</p> <p>a) Nunca se verificou com relação aos problemas apresentados pelas escolas.</p> <p>b) As vezes se verificou com relação aos problemas apresentados pelas escolas.</p> <p>c) Muitas vezes se verificou com relação aos problemas apresentados pelas escolas.</p> <p>d) Sempre se verificou com relação aos problemas apresentados pelas escolas, mas muitas interferências fazem com que as escolas não conseguem atingir a meta nacional.</p>	x			x		
<p>10. A Secretária Municipal de educação, tem capacitado os profissionais da rede municipal de ensino, para criar novos caminhos para a educação municipal?</p> <p>a) Não fez capacitação aos profissionais da rede municipal de ensino;</p> <p>b) Há necessidade de oferecer capacitação aos profissionais da rede municipal de ensino;</p> <p>c) Importante oferecer capacitação aos profissionais da rede municipal de ensino;</p>						

d) Oferece capacitação aos profissionais da rede municipal de ensino em como trabalhar os livros dos programas ofertado pela rede.						
--	--	--	--	--	--	--

¶

VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA CIENTÍFICA ¶

¶


Título: A avaliação dos resultados do IDEB e as políticas públicas adotadas pelo Sistema Educacional do Município de Macapá, no Estado do Amapá, Brasil. ¶

¶

Doutorando	Joelma de Souza Costa Mendes	□
Orientador	Prof. Dr. Daniel Gonzalez e Gonzalez	□

¶

DADOS DO AVALIADOR ¶

Nome completo	Daniela Ruíz Díaz Morales			□
Formação	Dra. em psicologia Master en Educación			□
Instituição de Ensino	UAA -- U. Nacional de <u>Asunción</u> -- U. Americana			□
Local	Asunción	Data	06/05/22	□
¶ Assinatura do Avaliador	¶  _____ Firma			□


¶

VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA CIENTÍFICA ¶

¶
 Título: A avaliação dos resultados do IDEB e as políticas públicas adotadas pelo Sistema Educacional do Município de Macapá, no Estado do Amapá, Brasil. ¶

Doutoranda	Joelma de Souza Costa Mendes
Orientador	Prof. Dr. Daniel Gonzalez e Gonzalez

DADOS DO AVALIADOR ¶


Nome completo	ANTONIA COSTA ANDRADE		
Formação	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO		
Instituição de Ensino	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ		
Local	MACAPÁ	Data	16/05/2022
Assinatura do Avaliador			

VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA CIENTÍFICA ¶

¶
 Título: A avaliação dos resultados do IDEB e as políticas públicas adotadas pelo Sistema Educacional do Município de Macapá, no Estado do Amapá, Brasil. ¶

Doutorando	Joelma de Souza Costa Mendes
Orientador	Prof. Dr. Daniel Gonzalez e Gonzalez

DADOS DO AVALIADOR ¶

Nome completo	Adalberto Carvalho Ribeiro		
Formação	Doutor em Ciências: desenvolvimento socioambiental pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos / NAEA/UFPA		
Instituição de Ensino	Universidade Federal do Amapá / UNIFAP		
Local	Macapá	Data	12/05/2022
Assinatura do Avaliador			

VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA CIENTÍFICA

Título: **A avaliação dos resultados do IDEB e as políticas públicas adotadas pelo Sistema Educacional do Município de Macapá, no Estado do Amapá, Brasil.**

Doutorando	Joelma de Souza Costa Mendes
Orientador	Prof. Dr. Daniel Gonzalez e Gonzalez

DADOS DO AVALIADOR

Nome completo	Simone do Socorro Freitas do Nascimento		
Formação	Doutora em Ciências da Educação		
Instituição de Ensino	Secretaria Municipal de Educação		
Local	Macapá	Data	13/05/2022
Assinatura do Avaliador	SIMONE DO SOCORRO FREITAS DO NASCIMENTO		

VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA CIENTÍFICA

Título: **A avaliação dos resultados do IDEB e as políticas públicas adotadas pelo Sistema Educacional do Município de Macapá, no Estado do Amapá, Brasil.**

Doutoranda	Joelma de Souza Costa Mendes
Orientador	Prof. Dr. Daniel Gonzalez e Gonzalez

DADOS DO AVALIADOR

Nome completo	Maria Lúcia Teixeira Borges		
Formação	Doutorado		
Instituição de Ensino	Universidade Federal do Amapá		
Local	Macapá-AP	Data	10/05/2022
Assinatura do Avaliador	Maria Lúcia Teixeira Borges		

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____, declaro que reconheço o caráter voluntário de minha participação em pleno exercício dos direitos me disponho a participar da pesquisa: **A avaliação dos resultados do IDEB e as políticas públicas adotadas pelo Sistema Educacional do Município de Macapá, no Estado do Amapá, Brasil**

Declaro ser esclarecido(a) e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho terá como objetivo: *Analisar os motivos das escolas apresentarem deficiências nos resultados das avaliações nacionais, realizadas no período de 2011 a 2021, e quais as medidas que os gestores educacionais ou escolares estão tomando para solucioná-las.*

Ao voluntário só caberá a autorização para responder ao questionário e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

A pesquisadora caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial, revelando os resultados ao indivíduo e/ou familiares, se assim o desejarem.

O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Profª Joelma de Souza Costa Mendes

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE 2 – Termo de Anuência da Instituição coparticipante



PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ARACY NASCIMENTO

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, **Michella Barreto Paes**, ocupante do cargo de Diretora na EMEF. Aracy Nascimento, autorizo a realizar nesta instituição a pesquisa: A avaliação dos resultados do IDEB e as políticas públicas adotadas pelo Sistema Educacional do Município de Macapá, no Estado do Amapá, Brasil, sob a responsabilidade da pesquisadora Joelma de Souza Costa Mendes, doutoranda em Ciências da Educação na Universidade Autónoma de Asunción, sob orientação do Professor Doutor Daniel Gonzales Gonzales, tendo como objetivo analisar os motivos das escolas apresentarem deficiências nos resultados das avaliações nos exames nacionais de 2011 a 2021 e quais as medidas que os gestores escolares estão tomando para solucioná-las.

Afirmo que fui devidamente orientada sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para a pesquisadora serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Macapá, 26 de maio de 2022.

Michella Barreto Paes

Michela Barreto Paes



PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANA MARIA RAMOS

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, **Benedita Dias Alcântara**, ocupante do cargo de Diretora na EMEF. Ana Maria Ramos, autorizo a realizar nesta instituição a pesquisa: A avaliação dos resultados do IDEB e as políticas públicas adotadas pelo Sistema Educacional do Município de Macapá, no Estado do Amapá, Brasil, sob a responsabilidade da pesquisadora **Joelma de Souza Costa Mendes**, doutoranda em Ciências da Educação na Universidade Autônoma de Asunción, sob orientação do Professor Doutor Daniel Gonzales Gonzales, tendo como objetivo analisar os motivos das escolas apresentarem deficiências nos resultados das avaliações nos exames nacionais de 2011 a 2021 e quais as medidas que os gestores escolares estão tomando para solucioná-las.

Afirmo que fui devidamente orientada sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para a pesquisadora serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Macapá, 24 de maio de 2022.


Benedita Dias Alcântara
Diretora
Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Maria Ramos
Cidade de Macapá - Amapá - Brasil



PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL AMAPÁ

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Ea, **Mariléia Barbosa do Nascimento**, ocupante do cargo de Diretora na EMEF. Amapá, autorizo a realizar nesta instituição a pesquisa: A avaliação dos resultados do IDEB e as políticas públicas adotadas pelo Sistema Educacional do Município de Macapá, no Estado do Amapá, Brasil, sob a responsabilidade da pesquisadora **Joelma de Souza Costa Mendes**, doutoranda em Ciências da Educação na Universidade Autónoma de Asunción, sob orientação do Professor Doutor Daniel Gonzales Gonzales, tendo como objetivo analisar os motivos das escolas apresentarem deficiências nos resultados das avaliações nos exames nacionais de 2011 a 2021 e quais as medidas que os gestores escolares estão tomando para solucioná-las.

Afirmo que fui devidamente orientada sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para a pesquisadora serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Macapá, 28 de maio de 2022.

Mariléia Barbosa do Nascimento

Mariléia Barbosa do Nascimento
Diretora da EMEF Amapá
Decreto nº 2.054-2021-PLM

APÊNDICE 3 – Documento de solicitação aos especialistas para validação dos instrumentos.



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Prezado (a) Professor (a),

Este formulário destina-se à validação do instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: A avaliação dos resultados do IDEB e as políticas públicas adotadas pelo Sistema Educacional do Município de Macapá, no Estado do Amapá, Brasil.

Objetivo Geral: Analisar os motivos das escolas apresentarem deficiências nos resultados das avaliações nacionais, realizadas no período de 2011 a 2021, e quais as medidas que os gestores educacionais ou escolares estão tomando para solucioná-las.

Objetivos específicos: Identificar as ações desenvolvidas ou aprimoradas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Macapá – SEMED, no Estado do Amapá, diante dos resultados obtidos pelos alunos da rede na Prova Brasil;

Comparar as estratégias e práticas utilizadas pelos gestores e pela equipe escolar nas escolas municipais pesquisadas, frente aos resultados das avaliações nos exames nacionais, no período de 2011- 2021;

Descrever as possíveis ações propositivas como contribuições para a melhoria das práticas pedagógicas e de gestão, levando em consideração os estudos de casos.

Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o campo de observação. A numeração na coluna I corresponde ao número de questões e será utilizado para a aprovação de cada questão, o mesmo para a coluna II. As colunas com **SIM** e **NÃO** devem ser assinaladas com (X) se houver, ou não, coerência entre **perguntas, opções de resposta e objetivos**. No caso da questão ter suscitado dúvida assinale a coluna (?) descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou na observação. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Caso haja dúvidas em relação a alguma delas poderá ser usado o espaço para observações, e se necessário descrevê-las no verso da folha.

Os instrumentos são constituídos por questionários a serem aplicados para os Gestores Escolares, Professores, Pedagogos e técnicos da Secretaria Municipal de Educação, da Divisão de Avaliação Educacional, utilizados na coleta de dados da pesquisa.

Grata pelo apoio.

Joelma de Souza Costa Mendes

APÊNDICE 4 – Questionário aplicado para os professores

1. O resultado do IDEB tem importância para o desenvolvimento do seu trabalho?

a) Tem grande relevância para o desenvolvimento de meu trabalho.
b) Não tem grande relevância para o desenvolvimento de meu trabalho.
c) Não conheço o resultado do IDEB de minha escola.
d) Necessito conhecer o resultado do IDEB para compreender sua importância.

2. Os livros didáticos, os programas como Educa Macapá, Criança Alfabetizada, matematicando, entre outros, ajudam a melhorar o IDEB da sua escola?

a) Não ajuda a melhorar o IDEB na escola.
b) Raramente ajuda a melhorar o IDEB na escola.
c) Muitas vezes ajuda a melhorar o IDEB na escola.
d) Sempre ajuda a melhorar o IDEB na escola.

3. Desenvolve diferentes estratégias pedagógicas em sala de aula para aumentar o IDEB?

a) Sempre desenvolvo diferentes estratégias pedagógicas.
b) Às vezes desenvolvo diferentes estratégias pedagógicas.
c) Muitas vezes desenvolvo diferentes estratégias pedagógicas.
d) Todas vezes desenvolvo diferentes estratégias pedagógicas.

4. Na sua opinião o resultado do IDEB muda sua metodologia de trabalho em sala de aula?

a) Raramente mudo minha metodologia de trabalho em sala de aula, de acordo com o resultado do IDEB.
b) Quase sempre mudo minha metodologia de trabalho em sala de aula, de acordo com o resultado do IDEB.
c) Normalmente mudo minha metodologia de trabalho em sala de aula, de acordo com o resultado do IDEB.
d) Sempre mudo minha metodologia de trabalho em sala de aula, de acordo com o resultado do IDEB.

5. Você participa da formação continuada que a SEMED promove e considera relevante para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula?

a) Nunca participo e não acho relevante para o desenvolvimento de meu trabalho em sala de aula.
b) Raramente participo e não acho relevante para o desenvolvimento de meu trabalho em sala de aula.
c) Sempre participo e acho relevante para o desenvolvimento de meu trabalho em sala de aula.
d) Todas as vezes participo e acho relevante para o desenvolvimento de meu trabalho em sala de aula.

6. Dentre as alternativas a seguir, assinale aquela que corresponda como você realizou o acompanhamento pedagógico de seus alunos para que pudesse melhorar o IDEB?

a) <input type="checkbox"/> Não há necessidade de realizar o acompanhamento pedagógico dos meus alunos.
b) <input type="checkbox"/> Raramente há necessidade de realizar o acompanhamento pedagógico dos meus alunos.
c) <input type="checkbox"/> Sempre uso atividades diferenciadas do que foi aprendido em sala de aula como: oficinas e projetos de leitura e matemática.
d) <input type="checkbox"/> Todas as vezes uso atividades diferenciadas do que foi aprendido em sala de aula: oficinas e projetos de leitura e matemática.

7. Você sugere propostas educativas juntamente com a equipe de gestores, para melhorar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de sua escola?

a) Nunca sugiro propostas educativas para melhorar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da minha escola.
b) Às vezes sugiro propostas educativas para melhorar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da minha escola.
c) Na maioria das vezes proponho propostas educativas para melhorar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da minha escola.
d) Sempre proponho propostas educativas para melhorar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da minha escola.

8. A escola em seu momento de planejamento faz uma reflexão sobre os índices do IDEB?

a) Nunca faz uma reflexão sobre IDEB.
b) As vezes faz uma reflexão sobre IDEB.
c) Na maior parte das vezes faz uma reflexão sobre IDEB.
d) Sempre faz uma reflexão sobre IDEB

9. A escola em que trabalha oferece condições e meios para estimular os alunos para o conhecimento?

a) Não oferece condições, deixa a desejar.
b) Às vezes oferece condições, mas necessita dar mais apoio ao trabalho dos professores.
c) Muitas vezes oferece condições e meios para estimular os alunos para o conhecimento.
d) Sempre oferece condições e meios para estimular os alunos para o conhecimento.

10. A escola desenvolve ações que contribuem para melhoria do IDEB?

a) Não desenvolve ações nenhuma.
b) Às vezes desenvolve ações enviadas pela secretaria de educação.
c) Muitas das vezes oferecem ações que contribuem para melhoria dos índices do IDEB.
d) Sempre oferece ações que contribuam para melhoria dos índices do IDEB sem a necessidade da cobrança da secretaria de educação.

11. A coordenação pedagógica acompanha o processo de aprendizagem dos alunos, avalia o rendimento e dar orientações de estratégias de aprendizagem para os professores?

a) Não cumpre com seu papel na escola.
b) As vezes cumpre com seu papel na escola.

c) Muitas vezes cumpre com seu papel na escola e é de grande relevância.
d) Sempre cumpre com seu papel na escola, acompanhando, avaliando e dando orientações de estratégias de aprendizagem para os professores

12. Em seu ponto de vista, o IDEB retrata a qualidade do ensino?

a) Não retrata a qualidade do ensino.
b) As vezes retrata a qualidade do ensino
c) Muitas vezes retrata a qualidade do ensino.
d) Sempre retrata a qualidade do ensino, dessa forma escola e família se mobilizam em busca de melhorias.

APÊNDICE 5 – Questionário aplicado para os gestores escolares

1. O resultado do IDEB tem importância para o desenvolvimento do seu trabalho junto a comunidade escolar?

a) Tem grande importância para o desenvolvimento de meu trabalho junto a comunidade escolar.	
b) Não tem grande importância para o desenvolvimento de meu trabalho junto a comunidade escolar.	
c) Não conheço o resultado do IDEB de minha escola.	
d) Necessito conhecer o resultado do IDEB para compreender sua importância.	

2. . A sua gestão tem preocupação em criar condições para melhorar o IDEB da escola?

a) Nenhuma preocupação para melhorar o IDEB da escola.
b) Raramente tenho essa preocupação em dar condições aos professores e coordenação pedagógica para melhorar o IDEB da escola.
c) Muitas vezes tenho a preocupação em criar condições aos professores e coordenação pedagógica para melhorar o IDEB da escola.
d) Sempre tenho a preocupação em criar condições para melhorar o IDEB da escola.

3. Em sua gestão os professores têm apoio para desenvolver estratégias pedagógicas em sala de aula para aumentar o IDEB?

a) Sempre tem se dado apoio para que os professores possam desenvolver estratégias pedagógicas em sala de aula para aumentar o IDEB.
b) Às vezes, tem se dado apoio para que os professores possam desenvolver estratégias pedagógicas em sala de aula para aumentar o IDEB.
c) Muitas vezes, tem se dado apoio para que os professores possam desenvolver estratégias pedagógicas em sala de aula para aumentar o IDEB.
d) Todas as vezes, tem se dado apoio para que os professores possam desenvolver estratégias pedagógicas em sala de aula para aumentar o IDEB.

4. Na sua visão a Secretaria Municipal de Educação apresenta ações que possa melhorar os resultados nas avaliações externas nacionais, cujos resultados contribuem para o cálculo do IDEB?

a) Raramente a Secretaria Municipal de Educação apresenta ações que possa melhorar os resultados das avaliações externas e do IDEB.
b) Quase sempre a Secretaria Municipal de Educação apresenta ações que possa melhorar os resultados das avaliações externas e do IDEB.
c) Normalmente a Secretaria Municipal de Educação apresenta ações que possa melhorar os resultados das avaliações externas e do IDEB.
d) Sempre a Secretaria Municipal de Educação apresenta ações que possa melhorar os resultados das avaliações externas e do IDEB.

5. Você como gestor participa do planejamento juntamente com os professores e coordenação pedagógica?

a) Nunca participo do planejamento juntamente com os professores e coordenação pedagógica.
b) Raramente participo do planejamento juntamente com os professores e coordenação pedagógica.
c) Sempre participo do planejamento juntamente com os professores e coordenação pedagógica.
d) Todas as vezes participo do planejamento juntamente com os professores e coordenação pedagógica.

6. A escola tem projetos voltados para Língua Portuguesa e Matemática?

a) A escola não tem projetos voltados para Língua Portuguesa e Matemática
b) Raramente a escola tem Projetos voltados para Língua Portuguesa e Matemática
c) Sempre a escola tem Projetos voltados para Língua Portuguesa e Matemática.
d) Todas as vezes a escola realiza projetos voltados para Língua Portuguesa e Matemática

7. Há incentivo financeiro às escolas e ou funcionários de acordo com o resultado dos alunos (em avaliações externas ou outros instrumentos) por parte da Secretaria Municipal de Educação?

a) Nunca houve incentivo financeiro às escolas e ou funcionários de acordo com o resultado dos alunos (em avaliações externas ou outros instrumentos) por parte da Secretaria Municipal de Educação.

b) As vezes há incentivo financeiro às escolas e ou funcionários de acordo com o resultado dos alunos (em avaliações externas ou outros instrumentos) por parte da Secretaria Municipal de Educação.

c) Na maioria das vezes há incentivo financeiro às escolas e ou funcionários de acordo com o resultado dos alunos (em avaliações externas ou outros instrumentos) por parte da Secretaria Municipal de Educação

d) Sempre há incentivo financeiro às escolas e ou funcionários de acordo com o resultado dos alunos (em avaliações externas ou outros instrumentos) por parte da Secretaria Municipal de Educação.

8. A gestão escolar tem uma preocupação com os resultados do IDEB?

a) Nunca se tem essa preocupação com os resultados do IDEB devido a quantidade de tarefas a executar.

b) As vezes se tem essa preocupação com os resultados do IDEB mesmo tendo a quantidade de tarefas a executar.

c) Na maior parte das vezes se tem essa preocupação com os resultados do IDEB.

d) Sempre se tem a preocupação com os resultados do IDEB e o que pode ocasionar se não conseguir atingir a meta.

9. A escola em que trabalha oferece uma educação que possibilite o desenvolvimento e a potencialização da capacidade intelectual do educando por meio do ensino e da aprendizagem.

a) Não oferece, deixa a desejar.

b) Às vezes oferece mas necessita de apoio da Secretaria Municipal de Educação.

c) Muitas vezes oferece uma educação que possibilita o desenvolvimento e a potencialização da capacidade intelectual do educando.

d) Sempre oferece uma educação que possibilita o desenvolvimento e a potencialização da capacidade intelectual do educando, também dando suporte para a coordenação pedagógica trabalhar com os professores.

10. A escola desenvolve ações para o fortalecimento da parceria com as famílias dos alunos?

- | |
|---|
| a) Não desenvolve nenhuma ação para o fortalecimento da parceria com as famílias dos alunos. |
| b) Às vezes desenvolve ações para o fortalecimento da parceria com as famílias dos alunos. |
| c) Muitas das vezes desenvolvem ações para o fortalecimento da parceria com as famílias dos alunos. |
| d) Sempre desenvolve ações para o fortalecimento da parceria com as famílias dos alunos. |

11. Você sabe da importância do papel que exerce como gestor dentro do espaço escolar, na melhoria dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de sua escola?

- | |
|---|
| a) Não, estou conhecendo minhas funções como gestor escolar na escola em que fui nomeada. |
| b) Há necessidade de conhecer melhor minhas funções como gestor escolar para contribuir na melhoria dos resultados do IDEB. |
| c) Importante o papel que exerce o gestor dentro do espaço escolar, na melhoria dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola. |
| d) Sim, tenho a consciência do papel que exerço na escola e que é fundamental na melhoria dos resultados do IDEB, além de incentivar os professores na participação de formação continuada e construção de projetos e oficinas de matemática e língua portuguesa. |

12. A escola tem um plano específico para atingir o IDEB e alcançar a meta?

- | |
|--|
| a) Não tem um plano específico para atingir o IDEB e alcançar a meta. |
| b) Há necessidade de se ter um plano específico para atingir o IDEB e alcançar a meta. |
| c) Importante de se ter um plano específico para atingir o IDEB e alcançar a meta. |
| d) Sempre tem um plano específico para atingir o IDEB e alcançar a meta. |

APÊNDICE 6 – Questionário aplicado aos coordenadores pedagógicos

1. O resultado do IDEB tem importância para o desenvolvimento do seu trabalho junto aos professores no ato de planejar?

a) Tem grande relevância para o desenvolvimento de meu trabalho.
b) Não tem grande relevância para o desenvolvimento de meu trabalho.
c) Não conheço o resultado do IDEB de minha escola.
d) Necessito conhecer o resultado do IDEB para compreender sua importância.

2. A coordenação pedagógica tem preocupação e cria condições para melhorar o IDEB na escola?

a) Não há preocupação para melhorar o IDEB na escola.
b) Raramente se tem preocupação em criar condições para melhorar o IDEB na escola.
c) Muitas vezes se tem preocupação em criar condições para melhorar o IDEB na escola
d) Sempre se tem preocupação em criar condições para melhorar o IDEB na escola

3. Existem estratégias pedagógicas para que o professor desenvolva em sala de aula para aumentar o IDEB?

a) Sempre existem estratégias pedagógicas para que o professor desenvolva em sala de aula para aumentar o IDEB
b) Às vezes desenvolve diferentes estratégias pedagógicas.
c) Muitas vezes desenvolve diferentes estratégias pedagógicas
d) Todas vezes desenvolve diferentes estratégias pedagógicas

4. Como Coordenador Pedagógico você propõe ações pedagógicas aos professores para melhorar o IDEB?

a) Raramente o professor participa de ações pedagógicas.
b) Quase sempre os professores participam de ações pedagógicas.
c) Normalmente os professores participam de ações pedagógicas.
d) Sempre os professores participam de ações pedagógicas

5. Você realizou juntamente com a gestão escolar alguma ação pedagógica curricular, administrativa, financeira e formação docente?

a) Nunca foi realizado uma ação pedagógica curricular, administrativa, financeira e de formação docente.
b) Raramente realizam ação pedagógica curricular, administrativa, financeira e de formação docente.
c) Sempre realizam ação pedagógica curricular, administrativa, financeira e de formação docente.
d) Todas as vezes realizam ação pedagógica curricular, administrativa, financeira e de formação docente.

6. Dentre as alternativas a seguir, assinale aquela que corresponda como você realizou o acompanhamento pedagógico dos professores para que pudesse melhorar o IDEB?

a) () Nunca realizei o acompanhamento pedagógico dos professores para melhorar o IDEB.
b) () Raramente realiza-se acompanhamento pedagógico dos professores para melhorar o IDEB.
c) () Sempre realiza-se o acompanhamento pedagógico dos professores para melhorar o IDEB.
d) () Todas as vezes realiza-se o acompanhamento pedagógico dos professores para melhorar o IDEB.

7. Você sugere estratégias que podem ajudar os professores na sua rotina de sala de aula e assim, avançarem na maneira como ensinam?

a) Nunca sugiro estratégias, pois os professores já participam das formações que a SEMED proporciona.

- | |
|--|
| b) Às vezes sugiro estratégias aos professores para avançarem na maneira como ensinam. |
| c) Na maior parte das vezes sugiro estratégias aos professores para avançarem na maneira como ensinam. |
| d) Sempre sugiro estratégias aos professores para avançarem na maneira como ensinam. |

8. A coordenação pedagógica preocupa-se com os resultados do IDEB?

- | |
|--|
| a) Nunca se tem essa preocupação sobre IDEB devido a quantidade de tarefas a executar. |
| b) Às vezes se tem essa preocupação sobre os resultados do IDEB, mesmo tendo a quantidade de tarefas a executar. |
| c) Na maior parte das vezes sugiro estratégias aos professores para avançarem na maneira como ensinam. |
| d) Sempre se tem a preocupação sobre os resultados do IDEB e a busca de estratégias para melhorar |

9. Para realizar seu trabalho junto aos professores e alunos, o gestor lhe oferece condições e meios?

- | |
|---|
| a) Não oferece, deixa a desejar. |
| b) Às vezes oferece, mas necessita apoiar mais o trabalho dos coordenadores pedagógicos. |
| c) Muitas vezes mas necessita apoiar mais o trabalho dos coordenadores pedagógicos. |
| d) Sempre oferece meios e condições. dando suporte para a coordenação pedagógica trabalhar com os professores e alunos. |

10. A escola desenvolve ações que contribuem para melhoria dos índices do IDEB?

- | |
|---|
| a) Não desenvolve ações nenhuma. |
| b) Às vezes desenvolve ações enviadas pela secretaria de educação. |
| c) Muitas vezes oferece ações que contribuem para melhoria dos índices do IDEB. |
| d) Sempre oferece ações que contribuem para melhoria dos índices do IDEB sem a necessidade da cobrança da secretaria de educação. |

11. No seu entendimento os livros didáticos, os programas (Educa macapá e Criança Alfabetizada) e a formação continuada, ajudam o professor a melhorar na maneira de ensinar?

a) Não ajudam o professor a melhorar em sua maneira de ensinar.

b) As vezes ajudam o professor a melhorar em sua maneira de ensinar.
--

c) Muitas das vezes, ajudam o professor a melhorar em sua maneira de ensinar.

d) Sempre ajudam o professor a melhorar em sua maneira de ensinar.
--

12. Em seu ponto de vista, o IDEB retrata a qualidade do ensino?

a) Não retrata a qualidade do ensino.

b) As vezes retrata a qualidade do ensino.
--

c) Muitas vezes retrata a qualidade do ensino.
--

d) Sempre retrata a qualidade do ensino, dessa forma escola e família se mobilizam em busca de melhorias.

APÊNDICE 7 – Questionário aplicado aos técnicos da Divisão de Avaliação Educacional – SEMED

1. O resultado do IDEB tem importância para o desenvolvimento do trabalho da Secretaria Municipal de Educação?

a) Tem grande relevância para o desenvolvimento do trabalho da Secretaria Municipal de Educação.
b) Não tem grande relevância para o desenvolvimento do trabalho da Secretaria Municipal de Educação.
c) Tem pouca relevância a para o desenvolvimento do trabalho da Secretaria Municipal de Educação.
d) Nenhuma relevância para o desenvolvimento do trabalho da Secretaria Municipal de Educação.

2. A Secretaria de Educação Municipal tem a preocupação em criar condições para melhorar o IDEB nas escolas?

a) Nenhuma preocupação para melhorar o IDEB nas escolas.
b) Raramente se criam condições para melhorar o IDEB nas escolas.
c) Muitas vezes se tem a preocupação em criar condições para melhorar o IDEB nas escolas.
d) Sempre tomam decisões em criar condições para melhorar o IDEB na escolas.

3. Existe no planejamento da Secretaria Municipal, estratégias pedagógicas para que as escolas desenvolvam projetos afim de aumentar o índice do IDEB?

a) Sempre existe no planejamento da Secretaria Municipal estratégias pedagógicas para que as escolas desenvolvam projetos afim de aumentar o IDEB.
b) As vezes existe no planejamento da secretaria municipal estratégias pedagógicas para que as escolas desenvolvam projetos afim de aumentar o IDEB.
c) Muitas vezes existem no planejamento da Secretaria Municipal estratégias pedagógicas para que as escolas desenvolvam projetos afim de aumentar o IDEB.
d) Todas vezes existem no planejamento da Secretaria Municipal estratégias pedagógicas para que as escolas desenvolvam projetos afim de aumentar o IDEB.

4. Conforme os resultados apresentados no decorrer dos anos, muitas escolas não conseguiram atingir a média nacional do IDEB. Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação propôs ações pedagógicas às escolas para melhorar o IDEB?

a) Raramente propõe ações pedagógicas para as escolas para melhorar o IDEB.
b) Quase sempre propõe ações pedagógicas para as escolas para melhorar o IDEB.
c) Normalmente propõem ações pedagógicas para as escolas para melhorar o IDEB.
d) Sempre a Secretaria Municipal de Educação propõe ações pedagógicas para as escolas para melhorar o IDEB.

5. A secretária de educação realiza sempre formação com os gestores e coordenadores pedagógicos para tratar da importância dos resultados do IDEB para a educação municipal?

a) Nunca foi realizado formação com os gestores e coordenadores pedagógicos para tratar da importância dos resultados do IDEB para a educação municipal.
b) Raramente realizam com os gestores e coordenadores pedagógicos para tratar da importância dos resultados do IDEB para a educação municipal.
c) Sempre realizam com os gestores e coordenadores pedagógicos para tratar da importância dos resultados do IDEB para a educação municipal.
d) Todas as vezes realizam com os gestores e coordenadores pedagógicos para tratar da importância dos resultados do IDEB para a educação municipal.

6. Marque dentre as alternativas a seguir qual aquela que corresponda: a Secretaria Municipal de Educação realiza os acompanhamentos das escolas?

a) () Nunca realiza o acompanhamento nas escolas.
b) () Raramente realiza o acompanhamento nas escolas.
c) () Sempre realiza o acompanhamento nas escolas.
d) () Todas as vezes realiza o acompanhamento nas escolas.

7. A Secretaria Municipal de Macapá sugere propostas educativas as escolas, com exceção dos livros do PNLD, Educa Macapá e criança alfabetizada?

a) Nunca sugere propostas educativas as escolas, somente os livros do PNLD e criança alfabetizada.
b) As vezes sugere propostas educativas as escolas, além dos livros do PNLD e criança alfabetizada.
c) Na maior parte das vezes sugere propostas educativas as escolas, através das formações continuadas.
d) Sempre sugere propostas educativas as escolas, através das formações continuadas.

8. A Secretaria Municipal de Macapá tem a preocupação com relação aos índices do IDEB e o que pode ocasionar se não conseguir atingir a meta?

a) Nunca se tem essa preocupação com relação aos índices do IDEB.
b) As vezes se tem essa preocupação com relação aos índices do IDEB.
c) Na maior parte das vezes tem essa preocupação com relação aos índices do IDEB.
d) Sempre se tem a preocupação sobre a relação aos índices do IDEB.

9. As escolas que não conseguiram atingir a meta no IDEB ao longo dos anos, a secretaria de educação já verificou qual o problema apresentado pelas escolas?

a) Nunca se verificou com relação aos problemas apresentados pelas escolas.
b) As vezes se verificou com relação aos problemas apresentados pelas escolas.
c) Muitas vezes se verificou com relação aos problemas apresentados pelas escolas.
d) Sempre se verificou com relação aos problemas apresentados pelas escolas, mas muitas interferências fazem com que as escolas não conseguem atingir a meta nacional.

10. A Secretária Municipal de educação, tem capacitado os profissionais da rede municipal de ensino, para criar novos caminhos para a educação municipal?

a) Não fez capacitação aos profissionais da rede municipal de ensino;
b) Há necessidade de oferecer capacitação aos profissionais da rede municipal de ensino;
c) Importante oferecer capacitação aos profissionais da rede municipal de ensino;

d) Oferece capacitação aos profissionais da rede municipal de ensino em como trabalhar os livros dos programas ofertado pela rede.

VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA CIENTÍFICA

Título: A avaliação dos resultados do IDEB e as políticas públicas adotadas pelo Sistema Educacional do Município de Macapá, no Estado do Amapá, Brasil.

Doutoranda	Joelma de Souza Costa Mendes
Orientador	Prof. Dr. Daniel Gonzalez e Gonzalez

DADOS DO AVALIADOR

Nome completo			
Formação			
Instituição de Ensino			
Local	MACAPÁ	Data	
Assinatura do Avaliador			