



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEMP

**O USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO
TRABALHO PEDAGÓGICO COM O 3º CICLO DO EF DAS ESCOLAS DO
DISTRITO FEDERAL**

ADNA OLIVEIRA DA SILVA

Brasília-DF

2021

ADNA OLIVEIRA DA SILVA

**O USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO
TRABALHO PEDAGÓGICO COM O 3º CICLO DO EF DAS ESCOLAS DO
DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília-Mestrado Profissional, vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Claudia Maffini Griboski.

Brasília-DF

2021

ADNA OLIVEIRA DA SILVA

O USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO TRABALHO
PEDAGÓGICO COM O 3º CICLO DO EF DAS ESCOLAS DO DISTRITO FEDERAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília-Mestrado Profissional, vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Claudia Maffini Griboski.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Claudia Maffini Griboski
Universidade de Brasília (UnB) - Faculdade de Educação (FE)
Presidente

Prof.^a. Dra. Elisângela Teixeira Gomes Dias
Secretaria de Estado de Educação (SEEDF)
Examinador Externo

Prof.^a. Dra. Alcyone Vasconcelos
Universidade de Brasília (UnB) - Faculdade de Educação (FE)
Examinador Interno

Prof.^a. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus
Universidade de Brasília (UnB) - Faculdade de Educação (FE)
Examinador Interno

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS586u Silva, Adna Oliveira da
O Uso dos Resultados da Avaliação em Larga Escala no Trabalho Pedagógico com o 3º Ciclo do Ensino Fundamental das Escolas do Distrito Federal / Adna Oliveira da Silva; orientador Claudia Maffini Griboski. -- Brasília, 2021. 105 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Avaliação em larga escala. 2. Uso dos resultados da avaliação. 3. Ensino Fundamental Anos Finais. I. Griboski, Claudia Maffini, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta dissertação, quero agradecer...

À professora e orientadora Cláudia Griboski por me aceitar enquanto orientanda no mestrado e por percorrer, junto comigo, essa trajetória acadêmica. Foi um processo de aprendizado onde constatei que ser uma pesquisadora exige muito esforço e dedicação. Registro, aqui, a minha admiração, respeito e gratidão pela oportunidade de aprender.

Às professoras Alcyone Vasconcelos, Elisângela Teixeira Gomes Dias e Girlene Ribeiro de Jesus, pela disponibilidade de participarem da banca examinadora, pelas contribuições valiosas que enriqueceram esta pesquisa desde o momento da qualificação até a defesa.

Às amigas Fabrícia Estevão e Maria dos Remédios, companheiras neste percurso acadêmico, onde dividimos angústias, trocamos experiências e, principalmente, encorajamos umas às outras nos momentos difíceis.

À amiga Amanda, que não mede esforço para contribuir no que for necessário.

Ao grupo de pesquisa PRODOCENCIA nas pessoas das professoras Edileuza e Rosana, que me acolheram e propiciaram momentos de muita aprendizagem, além dos demais colegas que fazem parte do grupo.

À minha família (irmã, esposo e filhos), que vivenciou comigo o período do mestrado, marcado por momentos de alegrias, tristezas, estresses e desesperos, mas que nunca me abandonou, sempre demonstrando compreensão, carinho e amor.

Aos meus amigos que estiveram ao meu lado nesses últimos anos sendo compreensíveis em minhas constantes ausências e acreditando em mim, obrigada pela torcida e por todo carinho!

E às demais pessoas que contribuíram direta ou indiretamente nesta trajetória acadêmica.

Muito obrigada!

RESUMO

A presente dissertação de mestrado foi desenvolvida no Programa Pós-Graduação em Educação-Mestrado Profissional, da Universidade de Brasília e vincula-se à área de concentração de Políticas Públicas e Gestão da Educação. A pesquisa buscou analisar como as escolas utilizam os resultados obtidos nas avaliações de larga escala no planejamento pedagógico, em especial o Sistema de Avaliação da Educação Básica. O recorte da investigação está delimitado às escolas que ofertam o Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental, Anos Finais. A avaliação é um processo de dinâmico que proporciona momentos reflexivos tanto para o avaliador como para o avaliado e ainda possibilita a tomada de decisões. Focaliza-se as avaliações em larga escala com base no Sistema de Avaliação da Educação Básica enquanto conjunto de avaliações que possibilitam um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. De forma geral, os resultados dessas avaliações podem impactar a sociedade, pois sua utilização pode contribuir para o alcance de uma série de objetivos. A partir de uma abordagem qualitativa, esta pesquisa de caráter exploratório foi empreendida em 5 etapas que se inter-relacionaram e se complementaram, sendo elas: revisão literária sobre a utilização dos resultados apresentados pelo Ideb em instituições de ensino; descrição da trajetória histórica das avaliações educacionais; coleta de documentos e análise de dados sobre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em especial a Coordenação Regional de Ensino de Samambaia; aplicação de questionários para gestores, coordenadores e professores atuantes em instituições educacionais que ofertam o 3º Ciclo do Ensino Fundamental vinculadas à Coordenação Regional de Ensino de Samambaia; análise de dados coletados e resultados encontrados. Os resultados obtidos na presente pesquisa indicam que as escolas reconhecem o grau de importância das avaliações externas, conhecem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, preocupam-se em elevar os índices – algumas instituições descrevem, por exemplo, objetivos e estratégias em suas Propostas Pedagógicas – e fazem uso de simulados, no intuito de familiarizarem os estudantes com as avaliações. Com isso, podemos considerar que as avaliações externas contribuem para um diagnóstico na educação, porém seus resultados carecem de mais esclarecimentos para a comunidade escolar para que possam subsidiar intervenções pedagógicas nas escolas. Os resultados das avaliações em larga escala precisam ser interpretados como recursos facilitadores e não como meros números que poderão ser utilizados para a responsabilização dos resultados não alcançados.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Uso dos resultados da avaliação. Ensino Fundamental Anos Finais.

ABSTRACT

This Master's thesis was developed in the Graduate Program in Education, at the University of Brasília - UnB, linked to the area of concentration of Public Policies - Management of Professional Master's Education - PPGEMP. The research sought to analyze how schools use the results obtained in large-scale evaluations in pedagogical planning, especially the Saeb. The focus of the investigation is limited to schools that offer the Third Cycle of Elementary Education, Final Years. Evaluation is a dynamic process that provides reflective moments for both the evaluator and the person being evaluated and enables decision-making. The focus of the research is aimed at large scale assessment tools in the Saeb, which represents a set of evaluations that allow a diagnosis of the basic education in Brazil, as well as a set of factors that may interfere in the students' performance. In general, the results of the evaluation can have a great impact on society, as their use can contribute to the achievement of a series of proposed objectives. Taken from a qualitative approach, this exploratory study was undertaken through five stages that are interrelated and complemented, namely: literary review on the use of the results presented by the Basic Education Index; description of the historical trajectory of educational assessments; analysis of documents, such as the Pedagogical Proposals and analysis of data on the State Secretariat of Education of the Federal District, in particular the Regional Coordination of Education of Samambaia; application of questionnaires for principals, coordinators and teachers working in educational institutions that offer the 3rd cycle of the Region; finally, the analysis of collected data. The results obtained in this research indicate that schools acknowledge the degree of importance of external evaluations, demonstrate knowledge about Ideb, express a concern to improve rates – for instance, some institutions describe objectives and strategies in the Pedagogical Proposals – and use mock tests in order to familiarize students with evaluations. Thus, we can consider that the external evaluations contribute to an initial diagnosis in education, but its results need further clarification for the school community. The use of result rates needs to be interpreted as facilitating resources, not as mere numbers that can be used to account for unmet results.

Keywords: Large scale evaluation; Use of assessment results; Elementary school final years.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Organograma da SEEDF | 54 |
| Figura 2 – Censo Escolar 2020 de Samambaia-DF | 56 |

LISTA DE *DASHBOARD*

| | |
|----------------------------------|----|
| Dashboard 1 – Azaleia..... | 78 |
| Dashboard 2 – Camelia..... | 79 |
| Dashboard 3 – Cravo | 79 |
| Dashboard 4 – Dente de Leão..... | 80 |
| Dashboard 5 – Girassol..... | 80 |
| Dashboard 6 – Hortênsia | 81 |
| Dashboard 7 – Jasmine | 81 |
| Dashboard 8 – Lirio..... | 82 |
| Dashboard 9 – Margarida | 82 |
| Dashboard 10 – Orquídea..... | 83 |
| Dashboard 11 – Rosa..... | 83 |
| Dashboard 12 – Tulipa | 84 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Dissertações e Teses | 22 |
| Quadro 2 – Coordenações Regionais de Ensino..... | 55 |
| Quadro 3 – Organização Escolar da Rede Pública do DF | 60 |
| Quadro 4 – Organização escolar do 3º Ciclo do Ensino Fundamental para as aprendizagens. | 61 |
| Quadro 5 – Taxas de reprovação e abandono - anos finais do EF de 9 anos do DF - % Diurno | 62 |
| Quadro 6 – Referência a avaliações externas - Ideb/Saeb..... | 67 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Contagem de frequência das palavras..... | 64 |
| Tabela 2 – Síntese das escalas de proficiência do Saeb..... | 68 |
| Tabela 3 – Médias de proficiência e notas médias padronizadas | 69 |
| Tabela 4 – Ideb das instituições pesquisadas..... | 70 |
| Tabela 5 – Resultado Saeb/DF Anos Finais | 72 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ANA | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| Aneb | Avaliação Nacional da Educação Básica |
| ANRESC | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar |
| BIA | Bloco Inicial de Alfabetização |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEDF | Conselho de Educação do Distrito Federal |
| CF | Constituição Federal |
| CRE | Coordenação Regional de Ensino |
| DF | Distrito Federal |
| DIAV | Diretoria de Avaliação |
| DODF | Diário Oficial do Distrito Federal |
| ETS | <i>Educational Testing Service</i> |
| GDF | Governo do Distrito Federal |
| IAEP | <i>International Assessment of Educational Progress</i> |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| Ideb | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IE | Instituição Educacional |
| Inep | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MESP | Ministério da Educação e Saúde Pública |
| NAEP | <i>National Assessment of Educational Progress</i> |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| Pnaic | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PP | Proposta Pedagógica |
| PPGA | Programa de Pós-Graduação em Administração |

| | |
|---------|---|
| PPGEMP | Políticas Públicas e Gestão da Educação Mestrado Profissional |
| RA | Região Administrativa |
| Saeb | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SIPAEDF | Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal |
| Suplav | Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação |
| SAEP | Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau |
| SEEC | Serviço de Estatísticas da Educação e Cultura |
| TRI | Teoria de Resposta ao Item |
| UFV | Universidade Federal de Viçosa |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFAC | Universidade Federal do Acre |
| UFG | Universidade Federal do Goiás |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UF | Unidades da Federação |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|-----------|
| | CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... | 13 |
| 1 | AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O USO DOS RESULTADOS NO TRABALHO PEDAGÓGICO | 20 |
| 2 | CONTEXTOS AVALIATIVOS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO | 31 |
| 2.1 | Avaliação educacional: trajetória histórica | 33 |
| 2.2 | Desenvolvimento de um Estado-avaliador | 39 |
| 2.3 | Estado-avaliador no Brasil | 41 |
| 3 | CAMINHOS DA PESQUISA | 51 |
| 3.1 | Seleção das instituições pesquisadas | 53 |
| 4 | USO DOS RESULTADOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) NO TRABALHO PEDAGÓGICO..... | 58 |
| 4.1 | Documentos norteadores da SEEDF e os resultados do Saeb | 58 |
| 4.2 | Propostas Pedagógicas das unidades escolares e o uso das avaliações em larga escala | 63 |
| 4.3 | Descrição dos resultados das três últimas edições do Saeb/ Ideb – 2015, 2017 e 2019 | 68 |
| 4.4 | Os resultados do Saeb: impressões dos gestores, coordenadores e professores..... | 73 |
| | PRODUTO TÉCNICO | 78 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 84 |
| | REFERÊNCIAS | 88 |
| | APÊNDICE | 98 |
| | ANEXO..... | 99 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB) e vinculada à área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação do Mestrado Profissional (PPGEMP) e ao campo de pesquisa Políticas, Gestão, Sociedade e Cultura, surge a partir da experiência profissional da pesquisadora enquanto articuladora de avaliação na Coordenação Regional de Ensino de Samambaia.

O objeto deste estudo é o uso dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no trabalho pedagógico em instituições públicas de Samambaia, Região Administrativa do Distrito Federal, que ofertam o 3º Ciclo¹. Para Fernandes (2017), a avaliação na escola tem duas dimensões: a das aprendizagens e a institucional. Para além do ambiente escolar, quando nos reportamos ao sistema de ensino, temos uma terceira dimensão: a da avaliação externa. A autora diferencia avaliação interna e externa, fazendo uso da expressão “avaliação sobre a escola” (p. 115).

Atuando como professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) há 23 anos, estive² em contato direto com a avaliação, sendo ela escolar, institucional ou externa. Desse modo, as avaliações da escola e sobre a escola têm momentos marcantes em minha trajetória profissional. Ingressando na carreira pedagógica em abril de 1997, fui encaminhada para uma turma de reintegração na zona rural de Brazlândia - DF, o que se tornou um desafio marcado pela proposta de uma política pública voltada especificamente para a correção do fluxo escolar dos estudantes, cuja série ou o ano em curso destoava de sua idade. A proposta pedagógica adotada era a Escola Candanga³, e o público atendido nas Turmas de Reintegração (TR) era composto de estudantes com 2 ou mais anos de defasagem idade/série.

¹ 3º Ciclo do Ensino Fundamental: Corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, em seu artigo 24, e Parecer nº 251/2013 do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF).

² Professora concursada da Secretaria de estado de Educação, com admissão em abril de 1997 e atuante como professora regente na educação infantil (1º e 2º período) e nos anos iniciais (1º ao 5º ano).

³ Proposta Político-Pedagógica da educação – Escola Candanga: uma lição de cidadania, em 1995, objetivava superar as defasagens de aprendizagens e minimizar as retenções escolares. A Escola Candanga foi organizada em três fases de formação, que apresentavam como referência a faixa etária do aluno. As fases da formação consistiam na organização dos tempos e espaços escolares fundamentados no desenvolvimento humano. Esta organização do ponto de vista estrutural concentra-se na enturmação dos alunos por idade de desenvolvimento 1ª fase: faixa etária 6, 7 e 8 anos – infância, 2ª fase: faixa etária 9, 10, 11 e 12 anos, infância para a adolescência e 3ª fase: faixa etária 12, 13, 14 e 15 anos, parte da adolescência (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DF, Parecer nº360/97, CEDF, p. 664). Extinta nos anos 2000, não realizando a ampliação para a 3ª fase que abrangeria parte dos anos finais do Ensino Fundamental.

Em 2005, docentes e discentes presenciaram a primeira aplicação censitária da Prova Brasil, uma novidade para toda a rede de ensino. A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) estava sendo aplicada em todo País, envolvia estudantes da 4ª série/ 5º ano e 8ª série/9º ano com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas (Inep, 2020). A aplicação da Prova Brasil passou a acontecer a cada dois anos nas escolas que tinham no mínimo 20 estudantes matriculados na série ou no ano avaliado. Eram aplicadas provas de língua portuguesa e matemática, além de questionários contextuais; e os resultados eram apresentados por escola, município, Unidade da Federação (UF) e eram utilizados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A partir dos anos 2007, atuando como professora regente em uma escola vinculada à Regional de Ensino de Samambaia-DF, vivenciei a implementação gradual do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Sendo assim, a SEEDF iniciou a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos em 2005 em algumas Regiões Administrativas (RA). Estávamos diante da inserção das crianças de 6 anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental.

Surpreendentemente, em 2008, atuando como gestora de uma Instituição Educacional (IE), recebi, do Governo do Distrito Federal (GDF), a Medalha do Mérito Buriti, como prêmio pelo zelo e pela dedicação com que desempenhei as minhas funções na Escola Classe 604 de Samambaia-DF - DODF de 20/08/2008, seção 2. Estavam sendo premiadas as escolas que alcançaram ou superaram a meta estabelecida pelo Ideb. Hoje, recordando esse episódio, consigo entender a utilização da Prova Brasil, naquela situação, como tentativa de ranquear as escolas.

Outro contato mais próximo com as avaliações em larga escala aconteceu no ano de 2016, quando deixei de atuar como professora regente e passei a compor a equipe intermediária da Coordenação Regional de Ensino⁴ (CRE), onde eu passaria a exercer a função de articuladora de avaliação, vinculada a Unidade Regional de Planejamento Educacional e de Tecnologia na Educação de Samambaia (UNIPLAT). Minha atuação principal seria estabelecer um elo entre a Diretoria de Avaliação (DIAV) e as Unidades Escolares (UE). O trabalho desenvolvido não se resumia à transmissão de circulares ou à logística de aplicação de instrumentos avaliativos, mas também no acompanhamento, na articulação e na coordenação de ações necessárias à viabilização dos processos que compõem as avaliações.

Considero que esse momento foi determinante para a delimitação da questão desta pesquisa: como são utilizados os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no trabalho pedagógico em escolas públicas do Distrito Federal que ofertam o 3º Ciclo?

⁴ A Coordenação Regional de Ensino é uma unidade orgânica de coordenação e supervisão compõe a estrutura organizacional da Secretaria de Educação (Regimento Interno, 2017).

O acompanhamento processual do trabalho desenvolvido pelas unidades escolares possibilitou a observação de como essas fazem uso dos resultados do Saeb no planejamento pedagógico. É nesse sentido que muitas indagações sobre o tema emergem, tais como: os resultados das avaliações externas influenciam no planejamento das UE? A comunidade escolar é informada sobre os resultados obtidos pela escola? Há discussões sobre tais dados? Em caso positivo, quais atores estão envolvidos nesse processo? A proposta pedagógica escolar estabelece objetivos e metas que visem melhorar os resultados apresentados? A realização de uma investigação nessa área possibilita auxiliar a comunidade escolar a pensar no processo de análise e sobre o uso dos dados gerados pela avaliação, permitindo refletir sobre as potencialidades e fragilidades apontadas pelo Saeb, daí a relevância deste estudo.

Hoffmann (2005) entende a avaliação como um processo de reflexão transformado em ação, não podendo ser estático nem ter caráter sensitivo e classificatório. Nesse sentido, a efetivação da avaliação segue duas premissas fundamentais: confiança na possibilidade de o aluno construir as suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses. Outra questão que a autora pontua é que o processo avaliativo é natural na vida cotidiana, mas na escola ele assume um caráter mais formal, estigmatizado.

Para Fernandes (2009), a avaliação deve estar ao alcance de todos, deve ser sempre simples e exequível, integrando-se tanto quanto possível as rotinas estabelecidas. Encontros internacionais firmaram compromissos e estabeleceram metas educacionais a serem atingidas pelos países com o objetivo de elevar a qualidade da educação mundial, como é o caso da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990 (UNESCO, 1990), da Educação para Todos: o Compromisso de Dakar, no Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000 (UNESCO, 2000) e, recentemente, da Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015).

O ato de avaliar nasce com a necessidade do ser humano e compõe um dos seus variados modos de conhecer. Luckesi (2018) define que a avaliação é um ato de investigar a qualidade da realidade, fato que exige conhecimento e que pode originar-se do senso comum ou do uso de procedimentos metodológicos. Para o autor, a tomada de decisão está além do processo avaliativo, isto é, epistemologicamente o ato de avaliar, enquanto investigação da qualidade da realidade, se encerra com a revelação dessa qualidade, o que implica que a tomada de decisão recaia sobre o âmbito da gestão da ação (LUCKESI, 2018).

O Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 7, apresenta a importância dos indicadores educacionais no fomento da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, e na melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental; 5,2 no Ensino Médio (BRASIL, 2014).

O Brasil adota as avaliações em larga escala no final da década de 1980, devido a uma forte influência do processo de redemocratização do País, além de tendências internacionais, com uma política que tende a mensurar a qualidade da educação ofertada em suas escolas, assim, o processo avaliativo tem início de forma amostral (MEC, 2012). É importante destacar que o País estava em processo de redemocratização e fortemente influenciado por organizações internacionais.

À medida que o Saeb busca meios para alcançar seu objetivo, ao longo dos anos, sofre transformações. Em 2007, o sistema permite combinar as médias de desempenho dos estudantes com as taxas de aprovação, de reprovação e de abandono apuradas no Censo Escolar e calcular o Ideb. Então, os indicadores de qualidade ganham maior visibilidade nas redes de ensino e nas escolas, passando a ser objeto de discussão inclusive nos canais de comunicação.

Em 2013, há uma nova reconfiguração no Saeb, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é incorporada às avaliações em larga escala para atender as exigências do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC). Criado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, com o objetivo de reafirmar e ampliar o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico.

Para atingir as metas propostas pelo Governo Federal, a formação continuada de professores regentes de classe mostra-se como uma opção e, para que isso aconteça, foram estabelecidas parcerias com instituições de Educação Superior (MEC, 2012).

Nos anos de 2019/2020, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),⁵ a avaliação da ANA é extinta, as avaliações Aneb e ANRESC deixam de ocorrer isoladamente e são incorporadas as avaliações do Saeb. Não há alteração somente na nomenclatura, o público-alvo também é alterado. As principais alterações ocorrem na aplicação de questionário de contexto na Educação Infantil, de forma amostral, para gestores e professores (projeto piloto). Com a extinção da ANA, o segundo ano do Ensino Fundamental passa a ser avaliado no escopo do Saeb. Tal mudança foi estabelecida pela Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019 (BRASIL, 2019).

Diante dessas considerações, definimos a questão central da nossa pesquisa: como as escolas públicas de Samambaia-DF que ofertam o 3º Ciclo do Ensino Fundamental utilizam os resultados obtidos nas avaliações em larga escala, em especial o Saeb, no planejamento pedagógico?

Nossa questão de pesquisa está embasada em quatro indagações: a Proposta Pedagógica elaborada pelas instituições educacionais contempla de alguma maneira as avaliações em larga escala? De que maneira o documento institucional descreve o Saeb e/ou Ideb da instituição? Quais são os indicadores obtidos pelas instituições pesquisadas? Qual o entendimento de gestores, coordenadores e professores sobre o uso dos resultados no planejamento pedagógico?

Buscando possíveis respostas para os questionamentos elencados acima, a pesquisa tem como objetivo geral compreender o uso dos resultados obtidos na avaliação em larga escala, especificamente o Saeb, pelas escolas públicas de Samambaia-DF que ofertam o 3º Ciclo do Ensino Fundamental.

Com base no objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- 1) identificar se as avaliações em larga escala são mencionadas nas Propostas Pedagógicas das instituições pesquisadas e se há relação entre os diferentes níveis de avaliação;
- 2) descrever os resultados das duas últimas edições do Saeb/ Ideb das escolas pesquisadas;
- 3) investigar qual a importância do Ideb para gestores, professores e coordenadores;
- 4) investigar como os profissionais da escola utilizam os resultados do Saeb no planejamento pedagógico.

⁵ A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é um documento de caráter normativo que estabelece conhecimentos, competências e habilidades onde se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Em 14 de dezembro de 2018 foi homologado pelo ministro da Educação, a última etapa do documento, o ensino médio. O documento abrange toda educação básica. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em 21 de abril de 2020.

Para o desenvolvimento do estudo, a abordagem qualitativa possibilitou a interação entre pesquisador e objeto, propiciando a compreensão de como as escolas que ofertam o 3º Ciclo do Ensino Fundamental utilizam os resultados obtidos nas avaliações em larga escala no planejamento pedagógico.

Assim, a partir da abordagem qualitativa, este estudo foi empreendido em cinco etapas que se inter-relacionaram e se complementaram, sendo elas: 1) revisão literária sobre a utilização dos resultados apresentados pelo Ideb em instituições de ensino; 2) descrição da trajetória histórica das avaliações educacionais; 3) coleta de documentos e análise de dados sobre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em especial a Coordenação Regional de Ensino de Samambaia; 4) aplicação de questionários para gestores, coordenadores e professores atuantes em instituições educacionais que ofertam o 3º Ciclo do Ensino Fundamental vinculadas à Coordenação Regional de Ensino de Samambaia; 5) análise de dados coletados e resultados encontrados.

A pesquisa bibliográfica possibilitou a observação de como as produções acadêmicas abordaram o tema e os resultados encontrados em diferentes contextos. A análise documental contribuiu para vislumbrarmos como o Saeb e o uso dos seus resultados são retratados nos documentos oficiais da SEEDF e nas Propostas Pedagógicas das instituições pesquisadas. Como recorte da pesquisa, foram selecionadas escolas públicas que ofertam o 3º Ciclo do Ensino Fundamental localizadas na Região Administrativa de Samambaia-DF, totalizando 12 instituições, onde foram aplicados questionários contendo questões de múltipla escolha e questões discursivas sobre a relevância do Saeb e o uso dos seus resultados no planejamento pedagógico.

Assim, a pesquisa foi estruturada em quatro capítulos. A Introdução apresenta, em linhas gerais, a questão central da pesquisa seguida da descrição dos objetivos gerais e específicos, a justificativa para realização do estudo incluindo a trajetória profissional e o interesse da pesquisadora sobre a temática, além da metodologia utilizada para o alcance dos objetivos propostos. O primeiro capítulo foi destinado ao estudo de produções científicas sobre o tema estudado, sobretudo as publicações mais recentes. O capítulo seguinte contextualiza o histórico das avaliações que permeiam o cenário educacional brasileiro tendo como referência as políticas públicas de avaliação educacional. O terceiro capítulo descreve o percurso metodológico deste estudo e a caracterização das instituições pesquisadas, dos sujeitos, dos métodos e das ferramentas de análise utilizadas. Em seguida, o quarto capítulo tem por objetivo responder ao questionamento central desta pesquisa: compreender o uso dos resultados obtidos na avaliação em larga escala, especificamente o Saeb, pelas escolas públicas de Samambaia-

DF que ofertam o 3º Ciclo do Ensino Fundamental. Assim, são mostrados os resultados da análise documental, os dados do Saeb e do Ideb, e ainda as respostas obtidas com a aplicação dos questionários. Por fim, passamos às Considerações Finais.

1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O USO DOS RESULTADOS NO TRABALHO PEDAGÓGICO

A primeira etapa desta investigação foi marcada pelo levantamento de produções científicas entre os anos de 2009 e 2019 sobre o tema estudado, o que propiciou à pesquisadora uma noção de como o tema escolhido está sendo tratado, possibilitando a visualização dos avanços e de possíveis lacunas que ainda carecem de estudo aprofundado. Ferreira (2002) define como desafiadoras as ações de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares.

Fonseca (2012) aponta que a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas publicadas em meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *websites*. O trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador, portanto, conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Para Creswell (2010), a revisão literária cumpre vários propósitos, entre eles está o compartilhamento, por parte do autor com outros leitores, de estudos relacionados com sua pesquisa, proporcionando o estabelecimento da importância do estudo e de uma referência comparativa de resultados.

Para o levantamento bibliográfico, optou-se por realizá-lo em duas etapas distintas: a primeira foi a pesquisa por teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, e a segunda, a seleção de artigos científicos cujo tema estaria em consonância com o objeto desta pesquisa.

O primeiro passo para a revisão literária é a seleção dos descritores para iniciar a pesquisa em sites que hospedam diferentes trabalhos acadêmicos. A princípio, foi proposta a utilização dos termos: “avaliação externa”, “avaliação em larga escala” e “uso dos resultados”, porém essa foi uma tentativa improdutiva, visto que os resultados apresentados foram assustadores - cerca de 13.395 publicações entre teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Diante dessa situação, selecionamos novos descritores, mais limitadores: “Ideb” ou “Saeb” e “uso de resultados”, combinações que se tornaram mais apropriadas. Outro fator relevante a ser mencionado é a delimitação temporal, os trabalhos pesquisados compreendem o período entre 2009 e 2019.

Inicialmente, foram encontradas 975 teses e dissertações com os mais variados temas; após a aplicação de ferramentas de refinamento, passaram a compor a lista 96 publicações. Por meio da leitura dos títulos e resumos, apenas 10 trabalhos apresentaram o mesmo objeto de estudo, a compreensão de como o uso dos resultados obtidos na avaliação em larga escala, especificamente o Saeb, pelas escolas públicas de Samambaia-DF que ofertam o 3º Ciclo do Ensino Fundamental.

O levantamento foi realizado pela internet, nos seguintes bancos de dados: Portal de Periódicos Capes⁶ e *Scientific Electronic Library Online SciELO*⁷. A seguir, no Quadro 1, listamos as produções encontradas.

⁶ O Portal de Periódicos foi oficialmente criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), em 11 de novembro de 2000. Fornece por meio do seu site acesso a diversos conteúdos em formato eletrônico (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>).

⁷ Espaço virtual de compartilhamento de periódicos criado em 1998 e considerado um dos maiores portais da atualidade (<http://www.scielo.br>).

Quadro 1 - Dissertações e Teses

| N. | Natureza da pesquisa | Ano | Título | Autor | Instituição |
|----|----------------------|------|---|-------------------------------------|--|
| 01 | Tese | 2014 | O Ideb nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO: qualidade, avaliação e interferências. | ASSIS, Renata Machado | Universidade Federal de Goiás |
| 02 | Dissertação | 2014 | Políticas públicas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas do município de Viçosa-MG | VIEIRA, Raquel Arrieiro | Universidade Federal de Viçosa |
| 03 | Dissertação | 2015 | O Ideb e qualidade da educação: a política do Ideb nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão-PR, no período de 2007-2013 | OLIVEIRA, Quelli Cristina da Silva | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |
| 04 | Dissertação | 2016 | Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do Sul de Minas Gerais | SILVEIRA, Aisi Anne Ferreira | Universidade do Vale do Sapucaí |
| 05 | Dissertação | 2016 | As implicações produzidas pela avaliação externa no trabalho docente: uma análise no município de Duque de Caxias-RJ | MACIEL, Leni da Silva | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| 06 | Dissertação | 2016 | A percepção dos professores sobre o Ideb de sua escola: ele reflete o trabalho desenvolvido. | BOAS, Ivanilda Vilela Vilas | Universidade do Vale do Sapucaí |
| 07 | Dissertação | 2017 | A Gestão Escolar e o uso dos resultados das avaliações externas: um estudo na rede pública municipal de ensino de Cruzeiro Do Sul-Acre | REIS, Maria das Gracas Da Silva | Universidade Federal Do Acre |
| 08 | Dissertação | 2017 | Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola: limites e possibilidades | RUBINI, Maria Angela Oliveira De as | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho |
| 09 | Dissertação | 2017 | Uso dos resultados do Saeb/Prova Brasil na formulação de políticas educacionais estatais | BASSO, Flávia Viana | Universidade de Brasília |
| 10 | Dissertação | 2018 | Análise do efeito da prova Brasil em duas escolas públicas do Distrito Federal | SANTOS, Jessica Ferreira | Universidade de Brasília |

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O quantitativo de pesquisas que apresentam uma relação direta com o objeto deste estudo é pequeno, o que justifica a relevância desta pesquisa, que busca compreender como o uso dos resultados obtidos nas avaliações externas está repercutindo dentro das escolas.

Os trabalhos selecionados compreendem os anos de 2014 a 2020, porém, nas plataformas pesquisadas, o ano de 2020 não estava disponível como ferramenta de refinamento de resultados. Dentre as publicações, três pesquisas foram realizadas em instituições privadas, sendo duas na Universidade do Vale do Sapucaí, Minas Gerais e uma na Universidade do Vale do Itajaí, em Santa Catarina. As demais foram realizadas em instituições públicas federais e estaduais. A Universidade Estadual do Oeste do Paraná conta com uma publicação e a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, em São Paulo, com uma publicação. As pesquisas realizadas em Universidades Federais totalizaram seis publicações: uma produzida na Universidade Federal de Viçosa (UFV), uma na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), uma na Universidade Federal do Acre (UFAC), uma na Universidade Federal do Goiás (UFG) e duas na Universidade de Brasília (UnB). É possível observar que a maioria dos estudos foram realizados em instituições públicas – exatamente 70% (setenta por cento).

Cerca de 90% das publicações selecionadas têm como *locus* de pesquisa escolas públicas, a exceção foi encontrada na dissertação de Basso (2017), que não buscou investigar o uso dos resultados como evidências na formulação de políticas públicas.

A pesquisadora Assis (2014) buscou compreender a realidade vivenciada pelas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO, referente às possíveis interferências produzidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO. A pesquisa apontou que o Ideb desencadeou mudanças e ações na rede municipal de ensino de Jataí-GO com intenção de alcançar as metas previstas, porém ressaltou que a avaliação não está apresentando contribuições mais efetivas para as escolas da amostra, pois se limita a informar o alcance ou não de metas, sem permitir uma compreensão mais efetiva das dimensões, variáveis e dos aspectos que interferem no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes.

Observou-se que Vieira, R. (2014) buscou compreender a relação que o professor estabelece com a avaliação em larga escala, visando identificar a utilização dos resultados apresentados nas ações realizadas em sala de aula. Seus estudos apontam que os docentes se queixam que o instrumento aplicado não está de acordo com a realidade dos estudantes e não cumpre a sua função: avaliar a aprendizagem. Nos dias que antecedem a aplicação da prova, a rotina da escola sofre mudanças, pois há um “treinamento” com os alunos. A autora pondera que, em certa medida, as avaliações externas acabam influenciando as avaliações internas e o currículo. Em se tratando do Ideb, a compreensão dos docentes é a de que se trata de uma ferramenta de diagnóstico, mas cujos números não causam mudanças significativas dentro da escola.

Oliveira (2015) realizou uma pesquisa na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, enfatizando os conteúdos avaliados na Prova Brasil, tendo como foco o desenvolvimento de conteúdos e habilidades de leitura e resolução de problemas. A autora chama a atenção para a formação aligeirada e apostilada o que contribui para a desqualificação do magistério.

A dissertação de Silveira (2016) buscou analisar se, e como, as escolas utilizam os resultados das avaliações externas na organização do trabalho institucional, observando, especialmente, se há menção ao Ideb no planejamento das ações. A pesquisadora traz uma importante contribuição quando menciona que as escolas pesquisadas demonstram que estão se apropriando dos resultados, mas que essa apropriação contribui, mesmo que involuntariamente, com a ideia de qualidade restrita às matrizes de referência da Prova Brasil.

Maciel (2016) procurou investigar as implicações produzidas pela avaliação escolar em larga escala no trabalho dos professores que atuam na Secretaria Municipal de Duque de Caxias-RJ nos 3º e 5º anos e em que medida, e como, tal avaliação tem influenciado o currículo. A pesquisa mostra que não há unanimidade nos relatos dos profissionais, pois para alguns os resultados não interferem no trabalho pedagógico, enquanto outros acreditam que podem auxiliar no seu trabalho pedagógico e que podem sim contribuir para o currículo escolar.

Boas (2016) afirmou que as avaliações em larga escala produzem informações importantes para a análise da escola, contudo esses resultados não podem ser os únicos parâmetros para medida de qualidade. Assim, a autora buscou conhecer os limites e as possibilidades dos resultados apresentados e analisou como professores do Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de Pouso Alegre, no estado de Minas Gerais, têm interpretado os resultados recebidos. Destaca-se, no trabalho apresentado, a utilização de grupo focal como instrumento metodológico. As considerações finais pontuam que os índices do Ideb contribuem para o ranqueamento das escolas.

Reis (2017) analisou o uso dos resultados das avaliações externas por parte da gestão escolar nas escolas pertencentes à rede de ensino do município de Cruzeiro do Sul, no Acre. A autora alerta sobre a influência que as avaliações têm exercido sobre o trabalho das equipes gestoras, proporcionando monitoramento, alteração de rotina, padronização, abrindo caminho para uma gestão gerencialista frente à gestão democrática.

No trabalho de Rubini (2017) o objetivo foi identificar e analisar os efeitos do Ideb na organização de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente-SP que atende as séries iniciais de Ensino Fundamental. A pesquisa destacou que os sujeitos participantes consideraram as avaliações em larga escala como positivas e necessárias para o direcionamento do trabalho escolar, mas elencaram elementos desfavoráveis, tais como, a ênfase nas áreas de língua portuguesa e matemática e o excesso de projetos externos que acarretam tarefas a serem cumpridas, gerando assim, um desconforto e ansiedade entre estudantes e professores.

Por sua vez, Basso⁸ (2017) procedeu à verificação do uso dos resultados do Saeb na formulação de políticas públicas educacionais vigentes nos estados brasileiros. Um dos pontos elencados pela autora é o fato de que as avaliações são processos legítimos e necessários para a educação brasileira, mas não são a resposta ou a única solução para todos os problemas da educação. Muito se espera do uso desses dados no processo educacional, mas o fato é que essa contribuição é limitada. Para além da discussão sobre o uso de dados, é preciso debater sobre quais consequências que esse uso está gerando na realidade das escolas. Por fim a pesquisa aponta que, apesar das diferentes opiniões sobre as contribuições das avaliações externas esta auxilia na percepção da situação educacional do país, sinalizando locais que necessitam de acompanhamento e atenção.

Santos (2018) teve como objetivo analisar o efeito da política de avaliação da educação básica do Governo Federal, implementada por meio da Prova Brasil em duas escolas públicas do DF. Uma marca registrada nas considerações finais do trabalho foi o fato da autora evidenciar que a infraestrutura das escolas e os recursos materiais podem impactar nos resultados obtidos pelas escolas pesquisadas.

Após o levantamento dessas publicações, foi possível perceber como o tema em questão está longe de um consenso. As pesquisas apresentadas apontam que os resultados obtidos no Saeb são considerados positivos quando contribuem como um indicador educacional, dando visibilidade a instituição educacional, proporcionando momento de reflexão sobre as aprendizagens e produzindo elementos para que a escola possa pensar sobre sua prática pedagógica. Os apontamentos negativos surgem nas pesquisas, quando os dados divulgados são utilizados para a responsabilização do professor e/ou unidade escolar, para ranqueamentos e ainda quando há uma pressão para que os docentes priorizem o treinamento para as avaliações.

⁸ Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Brasília (PPGA/FACE), sob a orientação do professor Doutor Rodrigo Rezende Ferreira.

O estudo realizado por Delfino (2017) apontou que os resultados do Ideb impactam positivamente no processo pedagógico das instituições pesquisadas, pois, segundo o autor, o índice proporciona aos gestores subsídios para planejamento das ações, promovendo a melhoria contínua e a reflexão. A pesquisa aponta que 57% dos entrevistados afirmam que a divulgação dos resultados do Saeb/ Ideb causa impactos positivos, 14% veem como negativa a publicização dos índices e os demais, 29%, acreditam que há impactos positivos e negativos.

Basso (2017), por sua vez, defendeu que as avaliações são processos legítimos e necessários para a educação brasileira, mas não são a resposta ou a única solução para todos os problemas; ressalta ainda que o uso dos dados possui limitações e que é preciso ter cautela e refletir sobre a sua utilização.

Os resultados encontrados na pesquisa de Santos (2018) indicaram que, apesar das diferentes circunstâncias e realidades, as escolas pesquisadas levam em consideração os retornos do índice e das avaliações, buscando a melhoria na prática do ensino, assim, colaboram para o fortalecimento do planejamento no âmbito interno, viabilizando maiores avanços na educação dos estudantes da escola e na criação de projetos e ações pedagógicas.

As pesquisas de Vieira (2014), Oliveira (2015) Silveira (2016), Maciel (2016), Boas (2016), Reis (2017), Rubini (2017) e Assis (2019) apontaram indícios negativos quanto ao uso dos resultados nas avaliações externas e influência dos resultados na organização do trabalho escolar. Os autores apontam que as avaliações deveriam ser utilizadas como instrumento de diagnóstico dos pontos frágeis e fortes do aprendizado dos estudantes, mas encontram, nos relatos de profissionais da área pedagógica, que demonstram tensão, sobrecarga de trabalho, cobrança exagerada, controle do currículo, ranqueamento, preparação dos estudantes, desqualificação do magistério, apostilamento, pedagogia hegemônica, responsabilização do professor sobre os resultados, afeta a autonomia, realidade superficial, lógica mercadológica. Por fim, a pesquisa de Rubini (2017) concluiu que os resultados obtidos, na escola pesquisada, são mais limitadores do que possibilitadores de práticas que contribuam para o pleno desenvolvimento da qualidade educacional e da cidadania.

A segunda etapa do levantamento de artigos foi realizada com mais dificuldade, e se deu por meio do uso dos mesmos termos utilizados na busca das dissertações e teses: “Saeb”, “Ideb” e “uso dos resultados”. Não foi possível localizar nenhum artigo publicado na plataforma *Scielo*. Realizando nova pesquisa, fazendo uso dos descritores separadamente, foram encontrados 26 estudos sobre o Saeb e 40 artigos que têm como objeto de estudo o Ideb. Porém,

as produções apresentadas não compartilham do mesmo recorte desta pesquisa, que é a utilização dos resultados no planejamento pedagógico. Encontramos abordagens variadas, tais como exploração do questionário da Prova Brasil, recursos destinados à educação e resultados alcançados no Ideb, vínculos entre o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Ideb, entre outros.

Fazendo uso do termo “avaliação educacional”, foram obtidas 261 publicações. Realizando uma análise dos resumos, encontramos o texto “O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional” (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013), o qual questiona a utilização dos resultados das avaliações em larga escala e dos índices por elas criados como única fonte para a análise do trabalho desenvolvido pelas escolas, considerando que os desempenhos médios obtidos não podem ser traduzidos como retrato fiel da qualidade das instituições. Problematiza-se o conceito de eficácia escolar, contribuindo com o debate acerca da avaliação educacional a partir da discussão da utilização do Ideb como instrumento capaz de aferir a qualidade educacional.

Os autores fazem algumas considerações no sentido de alertar sobre o uso das avaliações como sinônimo de responsabilização das escolas pelos resultados apresentados e ranqueamento. Por fim, ressaltam que o Ideb é um instrumento promissor para a análise das instituições, sendo um dos indicadores a ser considerado na avaliação, mas que não consegue sozinho apreender a especificidade de cada uma das unidades escolares analisadas, “já que, por melhores que sejam as tecnologias utilizadas, sempre estarão sujeitas aos limites do próprio instrumento” (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1170).

A escolha pela plataforma *Scielo* como meio para a revisão literária não é um impeditivo para novas pesquisas em outras bases, como foi o caso da revista *Em Aberto*⁷, publicada pelo Inep. Criada em 1981, a revista é uma publicação monotemática, com periodicidade quadrimestral, cuja finalidade é estimular e promover a discussão de questões atuais e relevantes da educação brasileira, trazendo opiniões divergentes ou confrontos de pontos de vista.

A edição publicada em setembro de 2016, volume 29, número 96, teve como título “Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb: 25 anos”. A publicação é composta por diversos artigos, o primeiro “Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica” (NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016), onde os autores tratam de três pontos importantes sobre a influência do Saeb nas políticas subnacionais e a ampliação do seu escopo para a construção de indicadores mais abrangentes e que atendam às diferentes

especificidades dos alunos brasileiros. Para isso, os autores discutem o aumento do número de testes de desempenho cognitivo desenvolvidos e aplicados pelos estados e municípios.

O segundo texto, “Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação”, de Teodoro (2016), trata da influência exercida pelas organizações multilaterais, em especial a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sobre as políticas educacionais, em particular a definição curricular e as formas de ensinar e aprender, desenvolvidas em diversos países.

Gomes (2016) apresenta discussões ocorridas durante o processo constituinte de 1988, os debates ocorridos durante as discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a relação com a avaliação em larga escala no seu artigo que tem como título “O tema da avaliação educacional na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996”.

“A Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios”, escrito por Pestana (2016), apresenta detalhadamente o Saeb em seus anos iniciais e as transformações ocorridas ao longo do tempo. Discute também a possibilidade de o PNE 2014-2024 contribuir para que o Saeb possa retomar algumas das suas perspectivas iniciais.

O artigo “O Saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002” redigido por Castro (2016) aborda principalmente a importância da avaliação dentro de uma agenda de reformas no artigo “O Saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002”. A autora destaca que a regularização e o aperfeiçoamento do Saeb possibilitam o acesso de dados objetivos e comparáveis sobre desempenho escolar. A institucionalização da avaliação foi essencial para a evolução das políticas educacionais do País e viabilizou a construção das bases que permitiram o lançamento da Prova Brasil em 2005, com a avaliação das escolas públicas. Por fim, a autora pondera que assegurar um retorno mais eficiente da informação produzida pela avaliação para estudantes, professores e escolas ainda é um desafio.

Para Fernandes (2016), a nova fase do Saeb deve ser descrita, principalmente porque a avaliação passa a atingir todas as escolas públicas. O autor pontua em seu texto, “A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas”, a institucionalização da Prova Brasil em 2005, a incorporação do conceito de *accountability* na educação brasileira e a criação do Ideb em 2007.

“A evolução do Saeb: desafios para o futuro”, escrito por Bonamino (2016), argumenta que as avaliações podem limitar a qualidade das informações quando não são enfatizadas as medidas contextuais envolvendo fatores sociais, escolares e pedagógicos.

O artigo “A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa” apresentado por de Freitas (2016) indica que uma política de responsabilização participativa articula e impulsiona a qualidade da educação, e essa é a contraposição da política de controle e responsabilização verticalizada. O texto é enfático no sentido de afirmar que as avaliações não devem servir ao propósito de pressionar escolas. Se o objetivo é realizar avaliações para auxiliar na formulação de política pública, não há necessidade de avaliações censitárias. Para o autor, a aplicação amostral é suficiente, nesse caso, existe a possibilidade de aprofundar a investigação avaliando amplamente o conhecimento das crianças com provas diferenciadas que ampliem a amostragem das habilidades investigadas. Ressalta-se que a avaliação censitária atende ao objetivo de auditar as escolas e não ao de avaliar para apoiar a política pública.

Soares (2016) descreve, no artigo “O direito à educação no contexto a avaliação educacional”, que o Saeb é um instrumento provedor de informações que permitem o monitoramento do aprendizado dos alunos, e reitera que a avaliação educacional é parte do sistema educacional e, portanto, deve contribuir para que esse sistema seja mais eficaz na sua tarefa de garantir o direito à educação dos estudantes. Contudo, isso só ocorre se o sistema de avaliação educacional tiver uma teoria de mudança associada, ou seja, a proposição, a partir dos juízos de valor estabelecidos, de formas de transformação da realidade educacional que propiciem melhor aprendizado dos estudantes. Assim, um sistema de avaliação deveria, além de medir os aprendizados – o que permite o monitoramento do direito –, informar e orientar as decisões educacionais.

O último texto da edição tem por título: “O Sistema da Educação Básica – Saeb e suas repercussões em teses e dissertações no período de 2005 a 2015: um tratamento inicial” (FREITAS; SIQUEIRA; ALAVARSE, 2016). Esse texto faz menção a um levantamento das teses e dissertações defendidas entre os anos de 2005 e 2015 que tiveram o Saeb como tema. A pesquisa foi realizada no banco de dados da Capes e portais de universidades.

O conjunto de publicações que são aqui descritas trata de aspectos importantes sobre a avaliação educacional em larga escala no Brasil, apresentando a visão de atores que estão discutindo sobre o tema, trazendo contribuições valiosas para este estudo que visa compreender como o uso dos resultados obtidos na avaliação em larga escala, especificamente o Saeb, pelas escolas públicas de Samambaia-DF que ofertam o 3º Ciclo do Ensino Fundamental.

No próximo capítulo será descrita a trajetória histórica da avaliação educacional, com o objetivo de proporcionar ao leitor um olhar mais amplo sobre o tema, trazendo alguns conceitos relevantes sobre o ato de avaliar, que é considerado como dinâmico. Será discutido, ainda, o cenário de reformas educacionais brasileiras que contribuíram para as mudanças do Estado-provedor para o Estado-avaliador.

2 CONTEXTOS AVALIATIVOS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

O tema avaliação é tratado neste capítulo a partir do contexto histórico das avaliações que permeiam o cenário educacional mundial tendo como referência as políticas públicas de avaliação educacional. Intentamos proporcionar uma visão macro do tema, sem a pretensão de esgotar todas as suas vertentes, todavia, se faz necessário compreender o processo histórico para que haja avanços significativos nas ações atuais e futuras.

A avaliação sempre esteve presente em todos os momentos da trajetória da humanidade, pois seja dentro ou fora das escolas, se está avaliando algo a todo instante, por exemplo, quando separamos, classificamos, escolhemos e mensuramos. Para Luckesi (2018), não existe ato humano simples ou complexo que não seja precedido por um ato avaliativo, ocorrendo intencionalmente ou de habitualmente; assim

Como também não existe nada que nos cerque que não seja objeto de um juízo axiológico (avaliativo) de nossa parte. A tudo aquilo que os cerca – seja pela via do senso comum, ou seja pela via da investigação intencional – atribuímos uma qualidade à realidade que nos cerca, variando entre o positivo e o negativo (LUCKESI, 2018, p. 26).

Decisões simplórias como o que vestir, hora de sair, o que comer, entre outras questões, são avaliações cotidianas que nos permitem fazer escolhas. Esse tipo de avaliação subjetiva pode ser denominado de avaliação informal ou do senso comum.

Contudo, a avaliação informal não é suficiente quando se faz necessário avaliar fenômenos, instituições e situações que tenham um grande alcance social. Para tal, é necessária uma avaliação mais consistente, com novos elementos. A esse processo mais estruturado dá-se o nome de avaliação formal, comum ou metodológica. Assim, consideramos, aqui, a avaliação formal como uma ação planejada, sistematizada, com critérios definidos, instrumentos e estratégias.

A palavra avaliação é raramente associada a algo prazeroso, sendo, para muitos, considerada como ato de apontar erros e falhas. Hoffmann (2003) destaca que a avaliação é um fenômeno ao qual os professores e os alunos atribuem significados relacionados aos elementos que constituem uma prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação.

Segundo Kraemer (2006), a palavra avaliação vem do latim e significa atribuir valor ou mérito ao objeto em pesquisa, sendo que há uma junção do ato de avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. O autor enfatiza que se trata de um instrumento valioso e indispensável no sistema escolar, que permite descrever conhecimentos, atitudes ou aptidões que os estudantes desenvolveram. Sendo assim, a avaliação revela os objetivos de ensino já atingidos num determinado ponto de percurso e também as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Libâneo (1994, p. 195) afirma que

[...] a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico – didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

É possível observar, no trecho acima, que o autor aponta para a questão qualitativa e não quantitativa, assim, o trabalho de avaliar não se baseia unicamente na classificação.

É notório que o tema de avaliação atualmente se destaca pelo seu poder de traçar caminhos, direcionar ações e basilar políticas. Mas o ato de avaliar não é recente, surgindo juntamente com a criação da escola moderna no Brasil, o que contribuiu para que o ensino pudesse ser, a partir desse momento, mais bem planejado, contribuindo de forma plural, tornando-se aberto e laico. Gradativamente, a escola começa a receber cada vez mais crianças e jovens e, com esse número expressivo de estudantes, utiliza-se da classificação e da organização para avaliar seus novos integrantes. Garcia (2003) pontua que a concepção de avaliação está associada a ideia de controle e seleção, não se diferenciando da ideia de exame, criado para o controle da vida social.

Esta pesquisa considera que o processo avaliativo é dinâmico, logo, avaliamos no intuito de refletir sobre as aprendizagens, a instituição educacional e, ainda, sobre o sistema do ensino, assim, o processo avaliativo deve abranger todos os componentes da comunidade escolar. Precisamos romper com a ideia de uma avaliação segregadora e excludente, onde apenas o estudante é avaliado e responsabilizado pela sua aprendizagem. Por fim, acreditamos que as avaliações externas associadamente às avaliações internas possibilitam o autoconhecimento institucional, proporcionando a construção de uma Proposta Pedagógica que reflita as necessidades educacionais. É importante destacar que avaliar é diferente de examinar, a seguir, ao destacarmos a trajetória histórica da avaliação educacional, também faremos essa necessária distinção.

2.1 Avaliação educacional: trajetória histórica

Examinar no sentido de selecionar aparece na história há mais de um milênio antes de Cristo (a.C.), na China, com o intuito de medir o desempenho de um homem em relação ao outro, selecionando o melhor, ou seja, fazendo-se o uso de comparação. Assim, os exames eram instrumentos de controle das autoridades para ingresso e ocupação de diversos cargos na sociedade da época.

Em um primeiro momento, o uso do exame não era atrelado às questões educacionais. Contudo, nos séculos XVI e XVII, os exames escolares foram sistematizados junto com a emergência da modernidade (LUCKESI, 2011). Luckesi ressalta que, no Brasil, o termo avaliação da aprendizagem começa a ser tratado no final dos anos 60 e início da década de 1970. Anteriormente, a terminologia adotada era exames escolares.

A LDB, de 1961, ainda contém um capítulo sobre exames escolares e a lei n. 5.692/71, que redefiniu o sistema de ensino no país, em 1971, deixou de utilizar a expressão ‘exames escolares’ e passou a usar a expressão ‘ aferição do aproveitamento escolar’, mas ainda não se serviu dos termos ‘avaliação das aprendizagens’ (LUCKESI, 2011, p. 29.)

Os Estados Unidos são os precursores da prática das avaliações. Mayer Rice (1857-1934), nos anos de 1890, desenvolve um estudo no sistema educacional cujo objeto era a insuficiência do tempo dedicado a exercícios no processo de alfabetização dos estudantes em diferentes unidades escolares. Os resultados impactam no cotidiano escolar de muitos professores, contudo, o que mais sobressaiu sobre a avaliação foi seu caráter experimentalista e quantitativo.

A sociedade caminha a passos largos para a evolução do exame como forma de seleção, o que cada vez que mais se atrela à ideia de controle. A Revolução Industrial exige uma nova estrutura, a produção passa a ser o centro das atenções, exigindo disciplina, ordem, conhecimento específico para o manuseio das máquinas. Os gerentes buscam criar instrumentos para selecionar mão de obra e controlar a produtividade do trabalhador em cada etapa do trabalho. Na esfera educacional, concentra-se na articulação de uma metodologia que permitisse medir a eficiência dos seus professores, das escolas e dos sistemas educacionais.

Nas primeiras décadas do século XX emerge a pressão para que as ações alcançassem os mais altos níveis de objetividade e racionalidade, onde tudo poderia ser medido e calculado. Cresce a busca por mais eficiência e produtividade e nota-se um aumento da competição econômica mundial. A teoria da administração científica do americano Frederick Taylor⁹ aflora juntamente com as demais filosofias baseadas no gerenciamento. Há uma mudança no contexto, segundo Barriga (2003), nesse período, e os exames abrem espaço para os testes no ambiente de trabalho, aperfeiçoando o caráter mais formal e científico.

A psicometria surge como um novo campo de estudos, fazendo uso dos testes psicológicos, que, diferentemente dos exames, eram considerados instrumentos científicos, válidos e objetivos que permitiam conhecer, por meio de uma medida, os interesses, comportamentos e a inteligência dos indivíduos.

Os estudos de Oliveira (2011) relataram que as avaliações como instrumento de política estatal foram impulsionadas no século XIX, nos Estados Unidos. Os trabalhos do estudioso norte americano Horace Mann (1796-1859) sobre a educação pública em Massachusetts e a aplicação de várias provas impressas pelo Comitê Educacional de Boston, na década de 1840, foram as primeiras experiências de avaliação da qualidade do sistema escolar e de comparação entre escolas. A expansão da prática das avaliações foi expandida por Joseph Mayer Rice (1857-1934), que, nos anos de 1890, desenvolveu um estudo no sistema educacional, no território dos Estados Unidos.

A primeira fase da avaliação compreende os períodos entre os anos de 1890 e 1930, construída essencialmente como mensuração, fundada numa visão positivista de ciência e de mundo, como instrumentação eminentemente técnica, consistindo-se em testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem de objetos referidos como tais ou aproximados. Stufflebeam e Shinkfield (1987) denominaram essa primeira fase de “pré-Tyler”, o que prenuncia a relevância de Ralph Tyler para a fase subsequente.

Fernandes (2009) classifica a primeira geração de avaliação:

[trata-se de] uma perspectiva em que: classificar, selecionar e certificar são as funções da avaliação por excelência; os conhecimentos são o único objeto de avaliação; os alunos não participam no processo de avaliação; a avaliação é, em geral, descontextualizada; se privilegia a quantificação de resultados em busca da objetividade, procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador); e a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos (p. 46).

⁹ Criador do modelo de administração no fim do século XIX e início do século XX e que se baseia na aplicação do método científico na administração com o intuito de garantir o melhor custo/benefício aos sistemas produtivos.

O segundo período da avaliação, compreendido entre os anos 1930 e 1945, é denominado *época tyleriana* (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987). A segunda geração da avaliação supera a ideia de medida, o objeto a ser avaliado agora é unicamente o estudante, a função do avaliador ainda estava pautada na técnica, mas passa-se a descrever padrões e critérios, o que justifica o nome dado a essa geração: descritiva. O período descritivo é pautado nas pesquisas realizadas por Ralf Tyler, que apresenta a necessidade de formular objetivos com o intuito de definir o que será avaliado. Na década de 1930, o educador Ralph Tyler¹⁰ faz uso da expressão avaliação educacional.

Fernandes (2009) afirma que Tyler apresenta a concepção de currículo como um conjunto planejado e ampliado de experiências formativas no ambiente escolar, a fim de contribuir para que os estudantes possam atingir um conjunto de objetivos previamente selecionados, buscando a melhoria do desempenho. Relata que, na esfera pedagógica, a avaliação apropria-se da ideia da eficiência. Assim, a avaliação tornou-se um mecanismo para diagnosticar o rendimento e a eficácia da escola, dos processos pedagógicos e administrativos, envolvendo a taxa de sucesso escolar, o tempo na execução das atividades e a taxa de aprovação nos níveis escolares, entre outros.

Essa fase coincidentemente, segundo Arredondo e Diago (2009), está ligada a fase do desenvolvimento tecnológico das sociedades, o que justifica a busca pela mudança de conduta dos estudantes a partir da instrução curricular.

Nesse período, foram criadas instituições atuantes no processo avaliativo, tais como o *Educational Testing Service (ETS)* (1947), que influencia decisivamente no desenvolvimento de testes (padronizados) e em amplos programas de avaliação, como *National Assessment of Educational Progress (NAEP)* e o *International Assessment of Educational Progress (IAEP)* (VIANNA, 2003).

A terceira fase emerge a partir do fim dos anos 50 e início dos anos 60, e é conhecida como a geração da formulação de juízos de valor. Sob essa ótica, o avaliador assume o papel de juiz, não descartando totalmente o que julgava fundamental das gerações anteriores, em termos de mensuração e descrição.

¹⁰ Ralph W. Tyler (1902-1994) foi um educador americano que trabalhou no campo da avaliação. Ele serviu ou aconselhou vários organismos que estabeleceram diretrizes para o gasto de fundos federais e influenciaram a política subjacente à Lei do Ensino Fundamental e Médio de 1965. Tyler presidiu o comitê que desenvolveu a Avaliação Nacional do Progresso Educacional (NAEP). Ele foi chamado por alguns como "o pai da avaliação e avaliação educacional"

O pesquisador Michael Scriven, em 1967, impulsiona o surgimento de novos modelos de avaliação ao trazer a distinção conceitual entre avaliação somativa e formativa. A primeira, ainda se pauta na prestação de contas e na seleção, a segunda apresenta-se associada ao desenvolvimento, à melhoria da aprendizagem e à regulação dos processos de ensino e aprendizagem (FERNANDES, 2009).

Intitulada, por Stufflebeam e Shinkfield (1987), como “era do realismo”, e por Madaus e Stufflebeam (2000) como “era do desenvolvimento”, considera-se como uma era de inovações das práticas avaliativas nesta terceira fase, tanto na esfera da avaliação propriamente dita, como na esfera educacional norte americana.

A corrida espacial pós-Sputnik impactou diretamente no sistema educacional norte-americano pelas inúmeras críticas em torno da eficiência e eficácia do financiamento público educacional americano. Emerge, então, a necessidade de se repensar as políticas educacionais estatais na busca de mecanismos que atendessem às novas demandas impostas pelo governo americano. Conseqüentemente, dentro das unidades escolares, o processo avaliativo deixa de avaliar apenas os estudantes, inicia-se a prática de avaliação das escolas, de professores, de currículo, de metodologias e de estratégias de ensino e aprendizagem, superando a segunda geração, que preconizava o alcance de objetivos fundamentais para o desenvolvimento educacional.

Para Scriven (2007), a avaliação tem muitas funções, contudo, seu objetivo primordial é único: determinar o mérito ou valor do objeto avaliado. Nesse sentido, o autor diferencia papéis e objetivos na teorização da avaliação, entendendo que a avaliação deveria estar presente em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Silva e Gomes (2018), no artigo “Avaliação Educacional: concepções e embates teóricos”, afirmam que Cronbach foi um teórico que se destacou entre os adeptos da concepção da avaliação como “juízo de valor”, tendo discutido aspectos importantes da avaliação, tais como a associação entre a avaliação e o processo de tomada de decisão, o desempenho do estudante como critério para avaliação de cursos, a disposição de técnicas de medida à disposição do avaliador educacional e os diferentes papéis da avaliação educacional, elementos essenciais nas políticas de avaliação na atualidade. Cronbach destaca-se, ainda, como um dos primeiros teóricos a defender que a avaliação tem função política.

Ainda na década de 1960, na esfera política, o Relatório Coleman¹¹ é considerado o precursor do crescimento na área da avaliação educacional. Instituiu-se a avaliação sistemática e obrigatória da educação, em 1965, com o objetivo de avaliar se os resultados apresentados pelas instituições equivaliam aos altos recursos investidos pelo governo. Em caso de desempenhos considerados insuficientes por parte dos estudantes, concluía-se que havia má utilização dos recursos públicos, surgindo, então, o conceito de responsabilização em educação (*accountability*).

Alguns autores mencionam a dificuldade em traduzir o termo para nossa língua, pois não há uma tradução literal, a palavra pode expressar prestação de contas ou responsabilização no contexto educacional. *Accountability* quer dizer “uma cobrança por bons resultados e a demanda de que cada um dos atores envolvidos assuma a sua responsabilidade na produção desses resultados” (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011. p. 51).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) recentemente apresentou como tradução da palavra os termos responsabilização e/ou prestação de contas,

[...] processo que abrange as seguintes dimensões: responsabilidades claramente definidas; obrigação de fornecer explicações de como as responsabilidades foram cumpridas; e justificativas legais, políticas, sociais ou morais dessa obrigação de prestar contas (Unesco, 2017, p. 8).

Acredita-se na capacidade da educação em aumentar a qualidade de vida dos indivíduos, a partir do crescimento econômico, como propagado pela Teoria do Capital Humano.¹²

Os resultados elencados pelo relatório causam divergências no meio acadêmico e produzem repercussões em muitos países, entre eles a Inglaterra, que realizava estudo semelhante, *Plowden Report* (Relatório Plowden). Os britânicos são levados a concluir que as desigualdades entre os desempenhos dos estudantes estão mais relacionadas com as diferentes origens sociais e familiares do que com as diferenças pedagógicas e de infraestrutura das escolas (BONAMINO, 2002).

¹¹ Relatório Coleman (1966), foi encomendado pelo governo norte-americano por conta da suspeita de que havia uma distribuição desigual de qualidade entre as escolas e que essas desigualdades condicionavam as oportunidades educacionais e ocupacionais das pessoas.

¹² Teorizada por Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital.

Uma outra fase avaliativa acontece a partir dos anos 70 e supera os sentidos de descrição e diagnóstico. O Estado torna intensivo o processo avaliativo das políticas públicas de educação, sendo o elemento essencial para essa geração de negociação, que envolve uma visão crítica do processo. Busca-se a integração das dimensões técnica, política, sociocultural e contextual. Informações quantitativas e qualitativas são estratégias adotadas para subsidiar a negociação, promovendo a discussão de questões significativas do processo. Observa-se que a avaliação não está limitada aos aspectos técnicos da mensuração ou investigação, que não é um processo científico de obtenção neutra de dados.

O final dos anos 70 é marcado pela intensificação das práticas das avaliações do sistema educacional, quando o Estado se faz mais presente. São retomadas as análises dos resultados do estudo de Coleman, havendo uma nova constatação: observa-se que em uma mesma escola pode existir desigualdades educacionais. As pesquisas realizadas nos Estados Unidos, na Inglaterra e na França apontaram que fatores extraescolares seriam mais influenciadores nas desigualdades observadas no desenvolvimento dos estudantes do que que fatores intraescolares. O *school effect* (efeito-escola), o qual permite investigar como as características e fatores internos e externos à escola podem influenciar o desempenho dos estudantes, ressalta que existem inúmeros fatores que contribuem diretamente para o desempenho escolar, não podendo atribuir o sucesso ou insucesso a um único fator (SOARES, 2004).

Nos anos 80, as avaliações passam e ser consideradas como fontes estratégicas para o controle das ações do Estado. Em especial, os estudos de Cronbach e Scriven contribuíram para o surgimento de um novo modelo, que configurará o quinto período, denominado de *época do profissionalismo ou da profissionalização* da avaliação, a qual vai de 1973 até os dias atuais.

Com essa nova geração, as avaliações se destacam e se consolidam, a figura de um avaliador profissional com especialização torna-se necessária, visando à qualidade dos resultados produzidos. O objetivo, que anteriormente era dado as avaliações, de selecionar e classificar os indivíduos, passam a não atender as novas demandas educacionais, busca-se uma articulação entre os aspectos quantitativos e qualitativos.

Em linhas gerais, pode se observar que os contextos de ordem social, econômica e política, impactam diretamente na esfera educacional, impondo novas concepções e novos usos das avaliações nas políticas educacionais, ampliando ou reconfigurando seus objetivos e finalidades.

2.2 Desenvolvimento de um Estado-avaliador

As décadas de 1980 e 1990 são marcadas por um cenário de mudanças nas formas como o Estado começa a implementar o controle em alguns setores da sociedade.

O professor de estudos comparados sobre políticas de educação superior da Universidade Twente (Holanda), Guy Neave, utilizou em 1988 pela primeira vez a expressão Estado-avaliador em seu artigo “*The rise of the evaluative state*”, publicado pelo *European Journal of Education - Research, Development and Policy*. O artigo destaca a mudança da relação de poder estabelecida entre o Estado e as instituições europeias ocidentais de educação superior. Segundo Neave (2001), o Estado-avaliador corresponde às demandas que passam a exigir eficiência e qualidade da educação superior, uma vez que este começa a ser visto como instrumento impulsionador de mudanças sociais e econômicas. O novo tipo de controle realizado pelo Estado permitiu a adaptação gradativa das próprias instituições de educação superior europeias, introduzindo os valores e a lógica capitalista racional (NEAVE, 1988).

Para Elliot (2002), o Estado-avaliador, na realidade do Reino Unido, afasta-se paulatinamente do seu papel de provedor direto de serviços públicos para se constituir como ente regulador do mercado educacional privatizado por excelência. Assim, o autor faz uma analogia de prestação de serviço e consumo, onde as instituições educacionais se imbuíam no papel de prestadoras de serviços e os cidadãos em consumidores.

O conceito de Estado-avaliador no contexto latino-americano é definido por Brunner (1990), quem destaca o desafio da educação superior após a re-instauração das democracias marcada pela crise dos antigos modelos de relacionamento ente Estado e sociedade civil. Assim, o Estado-avaliador pretende assegurar mais eficiência e manutenção de controle sobre o que considera qualidade do ensino superior.

Outra produção marcante sobre o tema foi escrita por Afonso (1999) escritor português destaca que o debate sobre avaliação educacional teria como foco a redefinição do papel do Estado com vistas à revalorização da ideologia do mercado, através da avaliação focada na publicização dos resultados.

Além disso, o autor percebe um vínculo entre os resultados das avaliações dos processos de reconhecimento e o credenciamento de cursos de graduação e das instituições educacionais. Para o autor, as reconfigurações do Estado-avaliador atenderiam ao interesse de perpetuação do capitalista no contexto da globalização, apontando a avaliação como “um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública” (AFONSO, 2013, p. 271).

Há três estágios ou fases na adoção de sistemas de avaliação no campo da educação, desenvolvidos entre os anos de 1980 e 2010, sendo eles: políticas de avaliação e *accountability*, aderência dos países a formas de avaliação internacional e processos de transnacionalização da prática avaliativa (AFONSO, 2013).

As transformações na administração pública impactaram diretamente na esfera educacional convergindo para a adoção de avaliações voltadas para a prestação de contas e para a responsabilização (*accountability*), por meio de testes e *ranking* escolares.

Para Afonso (2013), a entrada da *accountability* nas políticas educacionais, associada a mecanismos e formas de avaliação em escala mundial, representaria apenas o primeiro estágio do Estado-avaliador. A *accountability* é considerada como uma importante estratégia de implementação de novas e mais sofisticadas formas de regulação e controle da educação dentro do País, com base em testes de alto impacto e em *rankings* escolares, desencadeando a obrigação de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos, como foi o caso do programa *No Child Left Behind*¹³ (AFONSO, 2009).

Recentemente, em 2017, a Unesco apresentou como tradução da palavra *accountability* os termos responsabilização e/ou prestação de contas, que significa “um processo que abrange as seguintes dimensões: responsabilidades claramente definidas, obrigação de fornecer explicações de como as responsabilidades foram cumpridas e justificativas legais, políticas, sociais ou morais dessa obrigação de prestar contas” (Unesco, 2017, p. 8).

Ravitch (2011, p. 189) salienta:

[o] objetivo da responsabilização deveria ser apoiar e melhorar as escolas, não uma destruição cega de carreiras, reputações, vidas, comunidades e instituições. A decisão de fechar uma escola é uma sentença de morte para uma instituição, isso devia ser reconhecido como a pior das hipóteses. O terrível fracasso de uma escola representa o fracasso daqueles no encargo de distrito, não apenas das pessoas que trabalham na escola.”

A autora chama a atenção para uma responsabilização de todos sobre os resultados insuficientes de uma instituição educacional; outro fator mencionado são os efeitos que essa responsabilização pode causar, caso seja utilizada para procura de culpados.

¹³ A Lei Nenhuma Criança Deixada para Trás de 2001 (NCLB) Lei do Congresso dos EUA que autorizou a reestruturação do Ensino Fundamental e Médio americano. Os estados são obrigados a testar os estudantes em leitura e matemática da 3ª à 8ª série e uma vez no Ensino Médio. Foram adotados três níveis de performance, tais como básico, proficiente e avançado. Todas as escolas e distritos escolares deveriam realizar progressos anuais adequados para cada subgrupo em direção ao objetivo de 100% de proficiência até 2013-2014. Qualquer escola que não atingisse o progresso adequado seria considerada uma escola necessitando de melhorias, enfrentando uma série de sanções cada vez mais onerosas (RAVITCH, 2011).

O segundo estágio destacado por Afonso (2013) é a adesão dos países a formas de avaliação internacional e de avaliação comparada internacionalmente em larga escala. Segundo o autor, esse estágio teria adquirido notoriedade a partir da crescente participação de organizações internacionais na criação de políticas nacionais para a educação. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) adentra o campo das avaliações internacionais como espécie de legitimadora da eficácia da avaliação.

Diversos testes educacionais foram criados na década de 1990, entre os quais destacamos o *Programme for International Student Assessment*¹⁴ (PISA), o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação¹⁵ (LLECE), coordenado pela Unesco, entre outros. Esse protagonismo de instâncias internacionais e transnacionais teve como objetivo assegurar maior competitividade econômica.

Para Afonso (2013), a presença de organizações internacionais no campo da educação fez avançar o corporativismo avaliador, tanto em países mais avançados em termos de consolidação do sistema capitalista quanto em países periféricos e semiperiféricos oportunizando o desenvolvimento de um terceiro estágio nas políticas de avaliação, o pós-Estado-avaliador.

Assim, o terceiro estágio do Estado-avaliador seria marcado pela ampliação de formas de avaliação comparada entre países que estabeleceriam pontos de referência que constituiriam a garantia de qualidade educacional. A avaliação, nesse sentido, ultrapassa os limites de uma avaliação nacional e internacional, passando para a promoção da seletividade. Para o autor, esse estágio ainda está pouco difundido, mas vem sendo utilizado como estratégia de regulação internacional do capitalismo.

2.3 Estado-avaliador no Brasil

No Brasil, foi possível identificar influências dos estudos americanos e ingleses na área da avaliação educacional, a avaliação em larga escala no país tem seus primeiros dados coletados a partir do ano de 1906 para compor o Anuário Estatístico do Brasil. Eram realizadas coletas de dados em todos os níveis de ensino, primário, secundário, profissional ou superior.

¹⁴ Programa da OCDE para Avaliação Internacional de Estudantes. O PISA mede a capacidade de jovens de 15 anos, é aplicado a cada três anos e avalia os conhecimentos e habilidades de leitura, matemática e ciências.

¹⁵ Criada em 10 de novembro de 1994, na Cidade do México, com a pretensão de identificar os níveis e padrões do aprendizado escolar para a região latino-americana, levando em conta os fatores internos e externos à aprendizagem.

Essa avaliação era realizada apenas na capital federal à época, a cidade do Rio de Janeiro (HORTA NETO, 2007).

Ao longo da história, esse processo adquiriu novas proporções e aperfeiçoamentos, todavia, no início da década de 1930, há um interesse inovador no que diz respeito a avaliação, pois, no mundo e principalmente os Estados Unidos, emergem questionamentos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento social dentro das instituições escolares.

Essa década é marcada pela instituição do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), pela fundação de Serviço de Estatísticas da Educação e Cultura (SEEC), com o propósito de realizar as estatísticas educacionais. Porém, com criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 1938, ocorre um avanço na pesquisa sobre a educação brasileira (FREITAS, 2007).

Somente no início da década de 1960, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961, houve a primeira referência legal a um instrumento voltado para a qualidade da educação. O objetivo central dessa lei é a melhoria da qualidade do ensino, a elevação dos índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo.

Art. 96. O Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo: (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)

- a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente;
- b) estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade (BRASIL, 1961, n.p.).

Mesmo com o objetivo de avaliar o ensino, as experiências avaliativas em larga escala não foram realizadas em todos os níveis educacionais, e ressalta-se que o objetivo de tais avaliações estava ligado ao impacto financeiro e não à qualidade das aprendizagens. Assim, a primeira experiência de avaliação em larga escala com o uso de testes padronizados ocorreu em 1976, tendo como foco a avaliação do ensino superior (DURLI; SCHNEIDER, 2011).

A preocupação com a qualidade da educação é retomada legalmente na Constituição Federal de 1988, onde se estabelece uma garantia de padrão de qualidade, deixando a cargo de uma lei complementar a definição desse padrão.

No fim da década de 1980, percebemos o início da construção de um sistema nacional de avaliação sob a alegação da necessidade de informações sobre o processo de ensino e o impacto das políticas educacionais no sistema educacional do País. Em 1990, acontece a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien - Tailândia, que buscou afirmar como meta a universalização da educação e da alfabetização. Outra questão relacionada a essa conferência é o comprometimento dos governos na revisão do alcance do conceito de educação básica numa perspectiva política, social e econômica. Nesse mesmo ano, ocorre a implementação de fato do Sistema Avaliativo, criando-se o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP).

Para Schneider e Rostirola (2015), a implementação do Saeb é um exemplo da entrada do Estado brasileiro na formatação de Estado-avaliador. Para Bonamino e Franco (1999) a institucionalização do Saeb está diretamente relacionada com o contexto da década de 1980, no qual diversas reformas educacionais foram implementadas no contexto de um Estado-avaliador.

Com o peso de ser ineficiente, fragmentada e inadequada às exigências do mercado, a educação é alvo de muitos ajustes, busca-se formar indivíduos com habilidades cognitivas diversas e flexíveis, bem como competências sociais, que acompanhassem o avanço científico-tecnológico (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Então, em 1993, surge o Plano Decenal de Educação para Todos, elencando ações que objetivavam a melhoria da educação brasileira. Cria-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), tendo como principal finalidade aferir a aprendizagem dos estudantes e o desempenho das escolas.

Em 1995, o Banco Mundial (BM) preparou o documento “Prioridades e Estratégias para a Educação”, no qual sustenta que o desenvolvimento econômico dos países e a redução da pobreza estavam associados à oferta de educação para o povo, especialmente a básica. Sendo assim, traça, para o enfrentamento dos problemas educacionais ainda persistentes em vários países, estratégias concentradas em quatro ações: ampliar o acesso à educação básica, melhorar a equidade, elevar a qualidade e acelerar o ritmo da reforma educacional.

Ainda em 1995, houve uma marca registrada na aplicação, a adoção de uma nova metodologia de análise de resultados das avaliações: a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite a comparação dos resultados das provas ao longo do tempo e entre as diferentes séries avaliadas (BONAMINO; FRANCO, 1999). Segundo Andrade, Tavares e Valle (2000, p. 7),

[...] a TRI é um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item como função dos parâmetros do item e da habilidade (ou habilidades) do respondente. Essa relação é sempre expressa de tal forma que quanto maior a habilidade, maior a probabilidade de acerto no item.

Os autores categorizam dois fatores importantes na definição acima, sendo eles: habilidade e parâmetros. A habilidade é o nível de aptidão de um indivíduo para responder corretamente um conjunto de itens. Os parâmetros são classificados como: a discriminação, a dificuldade e o acerto ao acaso. O parâmetro de discriminação equivale a aptidão do item em distinguir indivíduos com habilidades diferentes; o de dificuldade refere-se a habilidade mínima que um respondente precisa para ter uma grande probabilidade de dar a resposta correta; e o acerto ao acaso é a probabilidade de um respondente com baixa proficiência responder corretamente um item.

A edição também marca a estreia do levantamento de dados contextuais por meio de questionários aplicados a estudantes, professores e gestores, possibilitando analisar o nível socioeconômico, os serviços sociais, a infraestrutura, a formação de professores, o material didático e os programas estruturados.

Considerando os quatro ciclos do Saeb, as aplicações de 1990, 1993, 1995 e 1997 foram decisivas para a consolidação do sistema. Contudo, o 1º Ciclo foi muito criticado por conter questões consideradas mecânicas ou inadequadas. O segundo ciclo veio para minimizar essas questões, assim como o 3º e 4º Ciclos.

Ainda sobre questões legais, a nova LDB, Lei 9.394/96, refere-se à coleta de informações e à avaliação com o objetivo de atuar sobre a qualidade do ensino. A qualidade e a eficiência educacional estão presentes expressamente na lei. Para Bonamino (2003), ao mesmo tempo em que a referida Lei marca um importante processo de descentralização das responsabilidades educacionais, distribuindo-a entre os para estados, o DF e os municípios, e fortalecendo o poder do Estado na regulação educacional.

Em 1997, a aplicação do Saeb foi estendida para as escolas particulares de forma amostral. A elaboração dos itens passou a seguir as Matrizes de Referência do Saeb, que avaliam competências e definem os conteúdos curriculares e operações mentais. A elaboração da Matriz de Referência baseou-se na consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se constituíam em currículos desenvolvidos e livros didáticos trabalhados nas Unidades da Federação (UF). Para sua construção, foi elencado um conjunto de competências e habilidades, de cada disciplina avaliada, consideradas mínimas e de domínio desejável ao término de cada ciclo.

Além de escolas públicas, uma amostra de escolas privadas passou a ser avaliada. Outros diferenciais foram a extensão da aplicação para o Ensino Médio e a aplicação de provas de Ciências Naturais, Física, Química e Biologia.

Em 1999, a inovação recai sobre a aplicação de provas de História e Geografia. Em 2001, o Saeb apresentou inovações e sua aplicação concreta em testes de Português e Matemática.

Em 2001, elabora-se o Plano Nacional de Educação (PNE) com duração de 10 anos e com objetivos de articular e desenvolver o ensino em seus diversos níveis com integração das ações do poder público. O plano estabelece como uma de suas prioridades o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, e, ainda, a difusão dos dados como instrumento indispensável para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino.

Consolida-se, então, por meio do Inep, o Saeb, que, a partir de seus resultados, objetiva informar os dirigentes estaduais e municipais sobre a situação de cada escola, assim como promover a discussão dos resultados obtidos pela comunidade escolar.

No ano de 2005, a avaliação em questão atingiu o ápice com a primeira edição da Prova Brasil, estamos diante da reestruturação do Saeb – acreditava-se que ainda não era possível retratar a realidade da educação brasileira devido sua abrangência (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015). A Prova Brasil expandiu o alcance dos resultados, propiciando dados detalhados, individuais de cada escola, com divulgação pública dos indicadores de qualidade. A prova foi idealizada para

[...] produzir informações a respeito do ensino oferecido por município e escola, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 378-379).

Nessa época, o Saeb foi subdividido em dois processos distintos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil. O Saeb, a Prova Brasil e a ANA são avaliações externas, no caso da Provinha Brasil, a aplicação não é necessariamente realizada por um agente externo, já que a rede de ensino tem a opção de aplicar os instrumentos com seus próprios professores, cabendo ao Inep a responsabilidade de elaboração e de montagem dos instrumentos.

Posteriormente, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, um marco histórico em termos de implementação de um sistema avaliativo da qualidade da educação no País. Nesse contexto, o teste e o fluxo escolar passam a representar a qualidade da escola, apesar de não levar em consideração outras importantes dimensões do processo educacional. Schneider e Rostirola (2015, p. 501) consideram que, dadas as suas características,

[...] o Saeb compreende uma primeira fase do Estado-avaliador no Brasil. No entanto, diferente do que ocorreu em outros países, em que esse primeiro estágio seria representado também pela associação entre processos de *accountability* e políticas de avaliação, no caso brasileiro, esse processo demorou um pouco mais, tendo ocorrido de forma mais sistemática somente a partir de 2005, com ampliação da abrangência do Saeb.

Para as autoras, o processo de responsabilização concretiza-se no Brasil a partir da reestruturação do Saeb e da criação do Ideb, hoje considerado o maior indicador na avaliação da Educação Básica.

Ainda em 2007, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentando um conjunto de diretrizes e metas que deveriam ser alcançados por escolas e municípios. O alcance de tais metas, por sua vez, passou a determinar o recebimento de assistência técnica ou financeira do MEC para os municípios e estados. Araújo e Fernandes (2009) destacam que o Ideb se apresentou como um indicador estratégico da atual política educacional, expondo o rendimento e o desempenho dos estudantes como concepção de qualidade, no entanto, é prematuro afirmar que todos terão elevação da nota.

Baseando-se no indicador de qualidade, cada escola recebeu uma meta a ser atingida: obter 6 pontos no Ideb até o ano de 2021. A repercussão da divulgação de metas teria sido para propiciar um espaço para a discussão dessa qualidade, contudo, o que se observa é a ênfase no ranqueamento das escolas. O Estado alarga seu mecanismo de controle educacional. Para muitos autores, essa ação é autorregulatória e responsabiliza as escolas no sentido de reconfigurarem suas atividades com o intuito de alcançar a meta estabelecida. Saviani (2009) enfatiza que é importante perceber que o Ideb representa um importante avanço ao combinar dados relativos ao rendimento dos estudantes com dados de evasão e repetência e ao permitir aferir os resultados da aprendizagem discente em cada escola.

De forma geral, os resultados da avaliação, aplicada no ano de 2007, causaram grande impacto na sociedade, visto que pela primeira vez na história brasileira, as escolas recebiam os resultados de uma avaliação nacional. Todavia, as principais matérias veiculadas na mídia exibiam *rankings* de escolas, dando ênfase àquelas com os maiores e os menores desempenhos. A divulgação global dos resultados de uma avaliação em larga escala, segundo Vianna (2005), costuma causar um grande impacto na sociedade, e, simultaneamente, provoca interpretações que podem ser distorcidas, especialmente pela mídia, que nem sempre está interessada no fato científico, senão na repercussão diante do público.

Apesar da publicização, muitas instituições não compreendiam o grau de importância trazido pelos dados. Falava-se agora de escalas de proficiência, um conjunto de habilidades que o grupo de estudantes demonstrou ter desenvolvido quando respondeu corretamente um item do teste, sendo ordenadas de forma cumulativa de acordo com o grau de complexidade. Ressalta-se que, a proficiência não se baseia apenas em números, geralmente é apresentada em uma escala de desempenho, descrevendo as habilidades e competências desenvolvidas no momento que são obtidas respostas corretas nos itens apresentados. O objetivo, então, é a interpretação dos dados e uma avaliação pontual não por estudante, mas por oferta educacional. Para Gatti (2013), o Ideb impacta diretamente no currículo educacional, centralizando o foco nos resultados de rendimento dos alunos nas duas áreas avaliadas: Língua Portuguesa e Matemática.

A partir do ano de 2009, as escolas rurais foram incluídas na aplicação da Prova Brasil, ampliando os números de estudantes avaliados. Em 2013, o Saeb passa por nova reconfiguração e mais uma avaliação é incorporada ao sistema: a ANA, prevista no Pnaic, instituída pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Trata-se de uma avaliação censitária aplicada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. O objetivo principal dessa avaliação é verificar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização matemática. As mudanças não foram somente nessa área, e os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, em caráter experimental, passam a realizar uma avaliação de Ciências, porém os resultados não foram divulgados (BRASIL, 2013).

Em 2015, o site do Inep apresenta a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, que aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos estudantes. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a plataforma trazia diversas funcionalidades para ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.

O ano de 2017 foi marcado pela expansão da aplicação, e a avaliação tornou-se censitária para a 3ª série do Ensino Médio sendo aberta a possibilidade de adesão das escolas privadas com oferta da última série do Ensino Médio. Assim, não só as escolas públicas do Ensino Fundamental, mas também as de Ensino Médio, públicas e privadas, passariam a ter resultados no Saeb e, conseqüentemente, no Ideb.

Um fator preponderante que influenciou na nova configuração do Saeb, foi a BNCC, a ideia de uma base comum para a Educação Básica aparece na LDB quando explicita no seu 4º artigo que os currículos de ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender às peculiaridades locais (BRASIL, 1971). Na Lei de Diretrizes e Bases de 96 (BRASIL, 1996), essa ideia é reforçada no artigo 26, onde se afirma que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada (BRASIL, 1996).

Outro documento que faz menção a BNCC é o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, onde se pontua uma das estratégias fundamentais para a implementação da meta 2, que é a universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do plano. A estratégia estabelecida é pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a BNCC do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

A aprovação da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental aconteceu em 2017 por parte do Conselho Nacional de Educação e é sancionada no mesmo ano pelo Ministério da Educação. No ano subsequente, ocorre o processo de aprovação do documento base para o Ensino Médio.

O documento, de caráter normativo, que tem por objetivo definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, está longe de um consenso. Para Dourado e Oliveira (2018), a Base contribui para a padronização e para o reducionismo curricular, com forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, profundamente articulada à avaliação estandardizada, desconsiderando a realidade nacional, as diretrizes curriculares nacionais dos níveis da Educação Básica e as singularidades das etapas e modalidades educativas. Caminha para um currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas.

A Base traz em seu texto as expectativas que giram em torno da implementação de uma base comum, entre elas, a superação da fragmentação das políticas educacionais, o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e a qualidade da educação. Gallo (2017, p.38), destaca que o projeto visa unificar e orientar o mesmo currículo em todo território brasileiro, independente do grupo político vigente, revela um desejo de controle.

Um outro lado da questão é a uniformização que a BNCC promove, tornando possíveis as avaliações de larga escala, ícone do neoliberalismo contemporâneo, que possibilitariam que, ano a ano, tivéssemos um retrato fiel das condições da educação no país, de norte a sul e de leste a oeste, permitindo o planejamento de intervenções onde for necessário e o direcionamento dos recursos e dos investimentos de forma racional.

Autores como Saviani (2016) e Frigotto (2018) validam que uma base curricular deveria ser entendida como referências para organização do currículo escolar e do trabalho pedagógico nas escolas a partir de direcionamentos feitos pelas diretrizes curriculares. O membro do Conselho Nacional de Educação, Eduardo Deschamps, (2019, p.29 e 30) destaca que a BNCC,

[...] não deve ser confundida com o currículo. Segundo a resolução aprovada, a BNCC deve ser entendida como uma referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federais, estaduais, distrital e municipais, para construir e revisar seus currículos. Desta maneira, a BNCC tem de fundamentar a concepção, a implementação, a avaliação e a revisão dos currículos e, conseqüentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares...

A implementação da BNCC reverbera no Saeb, em 2019, uma vez que novas mudanças foram aplicadas devido a necessidade de adequação à BNCC. a ANA não deixa de ser aplicada no 3º ano do Ensino Fundamental, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb. A avaliação da alfabetização passa a ser realizada no 2º ano do Ensino Fundamental, primeiramente de forma amostral. Começa a avaliação da Educação Infantil em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos exclusivamente para professores e gestores. Secretários municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos. Essas mudanças foram implementadas pela Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019.

Em maio de 2020, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 458, de 05 de maio de 2020, onde estabeleceu normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. O documento destaca os objetivos do Saeb e informa no seu 8º artigo que o Sistema será realizado anualmente, com caráter censitário, tendo como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da educação básica, de acordo com a BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais. Gradualmente, a partir de 2021, todos os anos e séries da educação básica serão avaliados anualmente no Novo Saeb, as mudanças serão implementadas, de forma progressiva, nos próximos cinco anos.

É importante salientar que, nessa trajetória histórica descrita, o Saeb passa por diversas alterações na busca por atender os anseios do Estado. Os dados gerados pelas aplicações fornecem informações confiáveis, dados relevantes que possibilitam o planejamento e a elaboração de políticas públicas. É visível que a existência do Sistema repercute, ou deveria repercutir, nas Instituições de Ensino (IE), contribuindo para um olhar sobre as aprendizagens ofertadas. Esse é o cerne deste estudo, como os resultados do Saeb tem impactado as ações pedagógicas dentro das IE. Conforme é informado por Peroni (2009, p. 287), nos últimos anos, “a avaliação em larga escala é um dos principais pilares das políticas educacionais”.

Desse modo, tendo como *lócus* da pesquisa as instituições educacionais que ofertam o 3º Ciclo do Ensino Fundamental na Região de Samambaia-DF e com o intuito de investigar como o uso dos resultados obtidos no Saeb influenciam no planejamento pedagógico, estabelecermos a interpretação sobre os fatos analisados, este estudo utilizou-se de questionários e análise de documentos como instrumentos para a coleta de dados, o que permitiu a inserção da pesquisadora no contexto escolar.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

Esta pesquisa se propôs a investigar como os resultados obtidos no Saeb vêm sendo utilizados no planejamento pedagógico em escolas públicas de Samambaia-DF que ofertam o 3º Ciclo do Ensino Fundamental. Diante desse objetivo, algumas questões foram suscitadas, tais como: as avaliações em larga escala são mencionadas nas Propostas Pedagógicas das instituições pesquisadas? Há relação entre os diferentes níveis de avaliação? Os resultados das duas últimas edições do Saeb/ Ideb estão descritos nas propostas pedagógicas? Qual a importância do Ideb para gestores, professores e coordenadores? Como os profissionais da escola utilizam os resultados do Saeb no planejamento pedagógico?

Propusemo-nos a trabalhar com uma abordagem qualitativa de pesquisa, pois, segundo Creswell (2010), a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. Buscando atender os anseios propostos pela pesquisa, faz-se necessário perceber “o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave” (TRIVIÑOS, 1987, p. 128).

Valendo-se, assim, da abordagem qualitativa, este estudo foi empreendido por meio de cinco etapas que se inter-relacionaram e se complementaram, sendo elas: 1) revisão literária sobre a utilização dos resultados apresentados pelo Ideb em instituições de ensino; 2) descrição da trajetória histórica das avaliações educacionais; 3) coleta de documentos e análise de dados sobre a avaliação em larga escala na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em especial a Coordenação Regional de Ensino de Samambaia; 4) aplicação de questionários para gestores e professores atuantes em instituições educacionais que ofertam o 3º Ciclo do Ensino Fundamental e são vinculadas à Coordenação Regional de Ensino de Samambaia; 5) análise de dados coletados.

Por meio da pesquisa bibliográfica, foi possível estabelecer um diálogo entre a teoria e o objeto estudado. Fonseca (2012) destaca que trabalhos científicos tem início com uma pesquisa bibliográfica, assim, o pesquisador constrói uma visão prévia do que já foi estudado sobre o tema.

A revisão foi realizada pela Internet através do Portal de Periódicos e *Scientific Electronic Library Online SciELO*. Os descritores selecionados foram “Ideb” ou “Saeb” e “uso de resultados”, e esses foram empregados na busca por textos publicados entre os anos de 2014 a 2020; entre as publicações, foram selecionadas teses e dissertações -entre as quais duas realizadas por pesquisadores da UnB. Destacamos a dissertação de Flávia Viana Basso, com o título: “Uso dos resultados do Saeb/ Prova Brasil na formulação de políticas educacionais estatais”, sob a orientação do Professor Dr. Rodrigo Rezende Ferreira, publicada em 2017, e o trabalho “Análise do efeito da Prova Brasil em duas escolas públicas do Distrito Federal”, realizado pela pesquisadora Jessica Ferreira Santos sob a orientação da Professora Dr^a Girlene Ribeiro de Jesus, em 2018.

A etapa de análise documental foi realizada a partir de documentos que norteiam o trabalho pedagógico das instituições pesquisadas, disponíveis no site da SEEDF. Assim, analisamos, além da Proposta Pedagógica, o Regimento Interno, o Currículo em Movimento e as Diretrizes de Avaliação da SEEDF. A análise possibilitou identificar como as avaliações externas são descritas e como os resultados obtidos no Saeb são utilizados. Flick (2009) ressalta que o pesquisador deverá se perguntar acerca de quem produziu o documento, com que objetivo e para quem foi produzido. Para execução desse processo fizemos uso do *software* Nvivo.

O uso de *software* de apoio à análise de dados em pesquisas qualitativas vem ocorrendo desde a década de 1980. Há diversos pacotes para diferentes finalidades, desde a mais simples contagem de palavras até as mais complexas gerações de mapas conceituais. Ele possibilita que o pesquisador escolha as funcionalidades de apoio de acordo com o percurso metodológico mais adequado para a análise dos dados da pesquisa. Destacamos que o *software* foi utilizado tanto para análise documental quanto para a exploração dos dados apresentados nos questionários.

A pesquisa de campo ocorreu em 12 escolas públicas que ofertam o 3º Ciclo do Ensino Fundamental localizadas na Região Administrativa de Samambaia-DF. Foram considerados dois critérios para escolha: o ciclo, em virtude de termos encontrado poucos estudos realizados no 3º Ciclo do Ensino Fundamental, e a proximidade da pesquisadora com a região, onde atuou profissionalmente por 20 anos.

Com o objetivo de verificar o uso dos resultados do Saeb no planejamento pedagógico das instituições o estudo considerou como sujeitos de pesquisa gestores, coordenadores e professores atuantes nas instituições investigadas. A fase de coleta e análise de informações foi realizada por meio de questionário (*survey*) seguida de uma análise descritiva das informações. Este instrumento foi composto por questões de múltipla escolha e por questões discursivas. O procedimento de coleta de dados foi realizado por meio eletrônico autoaplicável.

Outro fator importante a ser destacado é que, durante o processo de investigação, fomos surpreendidos com a declaração da Organização Mundial de Saúde (OMS) sobre a pandemia do novo coronavírus – Covid-19 – considerado o mais alto nível de alerta da Organização. Devido à calamidade pública e à emergência sanitária de importância internacional, todos os segmentos da sociedade enfrentam os desafios impostos pela pandemia. Assim, as unidades escolares do Distrito Federal, públicas e privadas, tiveram suas atividades educacionais suspensas, uma vez que o isolamento social é a forma mais responsável para conter o vírus que se disseminou de maneira assustadora por todo o mundo.

Diante desse cenário, foi necessário o redirecionamento desta pesquisa. Em um primeiro momento, tínhamos como proposta a realização de entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores e gestores das unidades escolares selecionadas. Assim, optamos pela aplicação de um questionário, considerando que ainda não era possível determinar uma data para o retorno das atividades presenciais.

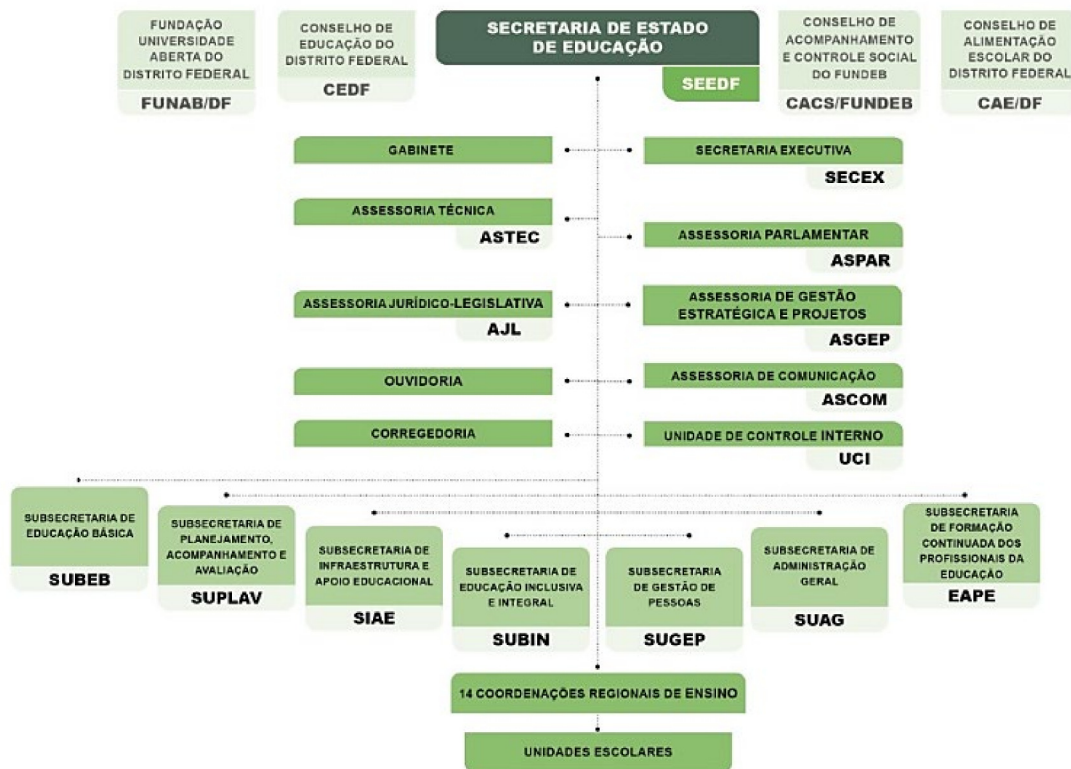
Para a análise dos dados coletados no questionário, passamos por duas etapas, a primeira, destinada aos itens fechados, de múltipla escolha, propiciou uma análise exploratória, estatística e descritiva. Para os itens abertos, questões discursivas, foi utilizada a análise de conteúdo, conforme Bardin (2009), que tem por objetivo a reinterpretação das mensagens, buscando a compreensão dos significados. Para a autora, é preciso um olhar diferenciado sobre as informações coletadas.

3.1 Seleção das instituições pesquisadas

A análise empreendida neste estudo focaliza a utilização dos resultados do Ideb no planejamento pedagógico de instituições que ofertam o 3º Ciclo do Ensino Fundamental na região de Samambaia-DF. Assim, buscamos perceber de que forma esse índice se faz presente no cotidiano institucional e se interfere diretamente na prática escolar.

O *locus* de investigação integra a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que atualmente apresenta a seguinte organização estrutural: um gabinete, sete subsecretarias, 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e 686 Unidades Escolares. Em especial, a Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (Suplav) apresenta, em sua estrutura, a Diretoria de Avaliação (DIAV), responsável pela coordenação da política de avaliação educacional do Sistema de Ensino do DF (redes pública e privada de ensino), pela promoção e pelo acompanhamento das ações nos níveis de avaliação, pela promoção e articulação de estudos, discussões, análises e interpretações de resultados e das políticas dos sistemas de avaliação educacional, pelo planejamento e definição de metodologias tecnológicas destinadas à implantação e à sustentação do Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAEDF), pela supervisão das diretrizes para implementação e promoção das ações de manutenção desse sistema e pela coordenação e acompanhamento das ações integrantes do referido sistema no que tange à avaliação de políticas educacionais, à avaliação da gestão democrática e à avaliação do desempenho escolar (GDF, 2017).

Figura 1 - Organograma da SEEDF¹⁶



Fonte: SEEDF (2018).

¹⁶ Retirado de: <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Organograma-SEEDF.pdf>

As Coordenações Regionais de Ensino são unidades orgânicas de coordenação e supervisão diretamente subordinadas ao Secretário de Estado de Educação. A Unidade Regional de Planejamento Educacional e de Tecnologia na Educação, entre suas atribuições, realizam a mediação entre a sede da SEEDF e as instituições educacionais – tal função é coordenada pelo articulador de avaliação.

Em 2020, existiam 14 unidades de CRE, distribuídas entre as 33 Regiões Administrativas do DF, conforme o Quadro 2, na sequência.

Quadro 2 - Coordenações Regionais de Ensino

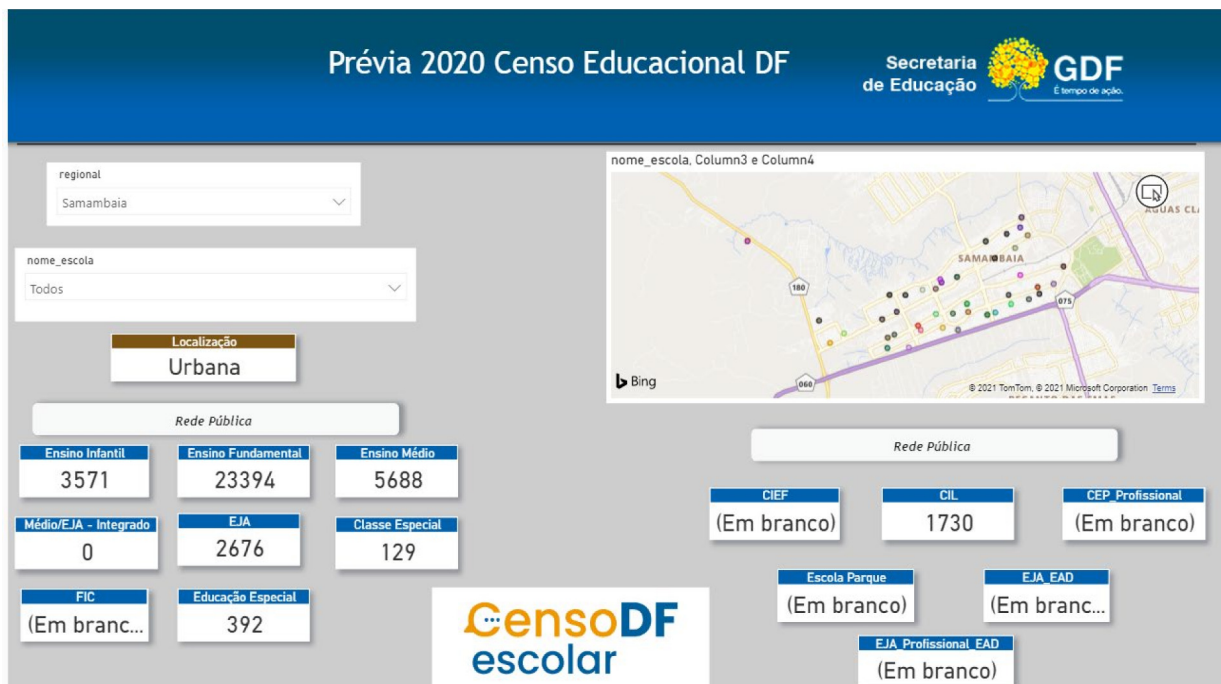
| Nº | CRE | Atendimento – RA | Total de escolas | Nº de escolas que ofertam 3º Ciclo |
|----|--------------------|--|------------------|------------------------------------|
| 01 | Brazlândia | Brazlândia | 31 | 08 |
| 02 | Ceilândia | Ceilândia e Sol Nascente | 96 | 31 |
| 03 | Gama | Gama | 50 | 17 |
| 04 | Guará | Guará, SIA e Estrutural | 28 | 11 |
| 05 | Núcleo Bandeirante | Núcleo Bandeirante, Riacho Fundo I e II e Candangolândia | 35 | 10 |
| 06 | Paranoá | Paranoá e Itapuã | 35 | 10 |
| 07 | Planaltina | Planaltina | 65 | 24 |
| 08 | Plano Piloto | Plano Piloto, Cruzeiro, Lago Sul, Lago Norte, Varjão e Jardim Botânico | 107 | 26 |
| 09 | Recanto das Emas | Recanto das Emas | 29 | 14 |
| 10 | Samambaia | Samambaia | 42 | 12 |
| 11 | Santa Maria | Santa Maria | 29 | 12 |
| 12 | São Sebastião | São Sebastião | 25 | 08 |
| 13 | Sobradinho | Sobradinho | 47 | 13 |
| 14 | Taguatinga | Taguatinga, Arniqueira, Águas Claras, Vicente Pires | 64 | 20 |

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Outro contexto importante de ser mencionado é que a Região Administrativa de Samambaia foi criada em 1989, sendo a 12ª Região do Distrito Federal. O surgimento da região ocorreu com o assentamento de famílias oriundas de invasões e fundos de quintal, e o nome da cidade, Samambaia, faz referência ao córrego que corta a região. Segundo os dados da PDAD 2018, a população urbana de Samambaia é estimada em 254.439 habitantes.

A Região atualmente possui 42 instituições educacionais com gestão direta pela SEEDF, sendo dois Centros de Educação Infantil, dois Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Caic), 22 Escolas Classes, 10 Centros de Ensino Fundamental, dois Centros Educacionais, dois Centros de Ensino Médio, um Centro de Ensino Especial e um Centro Interescolar de Línguas. Além disso, há em Samambaia-DF 21 Centros de Primeira Infância e sete instituições parceiras para atendimento da Educação Infantil. Nesta pesquisa, demos enfoque aos Centros de Ensino Fundamental e aos Centros Educacionais, pois esses ofertam 8º e 9º anos do Ensino Fundamental (SEEDF, 2021).

Figura 2 - Censo Escolar 2020 de Samambaia-DF



Fonte: Retirado do site da SEEDF.¹⁷

¹⁷ <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/previa2020censo.php>

Finalmente, nossa amostra é constituída das escolas Azaleia, Cravo, Camélia, Margarida, Hortênsia, Jasmine, Lírio, Rosa, Orquídea, Girassol, Tulipa e Dente de Leão. Os nomes utilizados são fictícios, escolhidos por nós para preservação das identidades, levando em consideração questões éticas.

Outro fator preponderante é a elaboração de um produto técnico, como um dos requisitos finais do curso, por meio das coletas de dados, será possível disponibilizar aos profissionais vinculados a unidade escolar, um *dashboard* com os dados obtidos no Ideb. Essa ferramenta é basicamente um painel que apresenta de maneira rápida, um conjunto de informações. Para as instituições esses dados possibilitará o acesso a informações pontuais sobre a unidade escolar, possibilitando a avaliação e o planejamento de ações que estarão elencadas na proposta pedagógica institucional.

Prosseguindo com a investigação sobre o uso dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no trabalho pedagógico em instituições públicas de Samambaia, Região Administrativa do Distrito Federal, que ofertam o 3º Ciclo do Ensino Fundamental, a seguir são descritos os dados encontrados nos documentos analisados, as descrições dos resultados das três últimas edições do Saeb e do Ideb e as respostas obtidas nos questionários disponibilizados aos gestores, professores e coordenadores.

4 USO DOS RESULTADOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da análise dos documentos, a descrição dos resultados das edições do Saeb/ Ideb referentes aos anos de 2015, 2017 e 2019 e o resultados da etapa de aplicação do questionário. O objetivo de todo esse processo foi encontrar respostas à questão central deste estudo: como são utilizados os resultados do Saeb no trabalho pedagógico em escolas públicas do Distrito Federal que ofertam o 3º Ciclo do Ensino Fundamental?

Ante o exposto, iniciaremos a análise pelos documentos norteadores da SEEDF e nas propostas pedagógicas das instituições pesquisadas, com o objetivo de identificar se as avaliações em larga escala são mencionadas nos referidos documentos e se há relação entre os diferentes níveis de avaliação.

4.1 Documentos norteadores da SEEDF e os resultados do Saeb

A SEEDF apresenta as Diretrizes de Avaliação Educacional – Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala 2014-2016, aprovada em 20 de maio 2014, por meio do Parecer 93/2014 do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF). Apesar do período indicado no seu título, o documento está em vigor até que haja nova publicação de diretrizes para avaliação educacional. Esse documento, válido para instituições conveniadas com a SEEDF, discute concepções, procedimentos e instrumentos avaliativos que devem constar nos Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares, bem como as práticas avaliativas a serem realizadas no cotidiano escolar (SEEDF, 2014).

Seu principal objetivo é organizar e envolver os três níveis da avaliação – avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação em larga escala (ou de redes) – tendo função formativa e indutora em seus processos, comprometendo-se com a garantia da aprendizagem de todos. Freitas (2014) enfatiza que os três níveis de avaliação devem trabalhar articuladamente, buscando a interação entre si.

Sobre o Conselho de Classe e seu uso formativo, o documento reforça a articulação dos três níveis da avaliação da aprendizagem, institucional, em redes ou em larga escala, destacando esse momento é relevante para a avaliação e planejamento das ações realizadas dentro da unidade escolar. Nesse sentido, o documento das Diretrizes,

[a]o passo que apresenta e analisa os resultados ou desempenhos dos estudantes, servirá para que a escola se avalie e promova ações que reorientem seu trabalho pedagógico. Ao trazer para o Conselho de Classe os dados emanados dos exames externos (Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, a unidade escolar promoverá a reflexão sobre seu Projeto Político-Pedagógico, abrindo espaços para o crescimento de todo o coletivo e reorganização do trabalho pedagógico da escola como um todo (SEEDF, 2014, p. 47).

Observa-se que o texto faz uma alusão ao uso dos dados das avaliações externas durante as reuniões destinadas à avaliação do desempenho escolar, contudo, nomeia as avaliações aplicadas no Saeb como um exame. Luckesi (2018) descreve os três termos utilizados no âmbito da avaliação, denominando “avaliações em larga escala” ou “avaliação do sistema de ensino”, aquelas que englobam a verificação da qualidade do desempenho do ensino no País, incluindo os estados e municípios. Sobre o Enem, o autor afirma que o exame surgiu com o objetivo de avaliar anualmente o aprendizado dos estudantes do Ensino Médio em todo país, contudo, em 2009, esse exame começou a ser usado como modalidade de acesso ao Ensino Superior.

O Portal do Inep apresenta o Saeb como um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

Ainda, fazendo menção às Diretrizes de Avaliação da SEEDF, o documento menciona a criação de um Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal, tendo como proposta o acompanhamento do desempenho escolar dos estudantes com a finalidade de subsidiar a implantação e a reorganização de políticas públicas e ainda propiciar informações para a promoção de planejamento escolar (SEEDF, 2014). Atualmente o SIPAEDF é normatizado pela Portaria nº 38, de 18 de fevereiro de 2020, tendo como objetivo assegurar o processo distrital de avaliação dos estudantes, das unidades escolares e do sistema de ensino.

A formulação de um sistema permanente de avaliação foi estabelecida no Plano Distrital de Educação – PDE 2015-2024, como estratégia para atingir sua meta sete, o fomento à qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias do Ideb para o Distrito Federal, em todas os anos de vigência do Plano, dando uniformidade aos processos de avaliação das escolas.

Assim o documento ratifica a necessidade da articulação das avaliações internas e externas no intuito de colaborar com a reflexão e o redirecionamento do trabalho pedagógico. Para tanto, esse sistema de avaliação terá como eixo condutor a análise, pela escola, dos dados levantados por seu intermédio, associando-os à avaliação realizada pelos professores em sala de aula (avaliação da aprendizagem) e à análise do trabalho realizado por toda a escola (avaliação institucional).

Outro documento norteador da SEEDF são as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo, amparada legalmente pelo artigo 24 da LDBEN (BRASIL, 1996) e pelo Parecer nº 251/2013 CEDF. A Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, amplia a escolarização mínima de oito para nove anos no Ensino Fundamental; em 2005, a SEEDF implementa o Ensino Fundamental de nove anos. Sob essa ótica, é implementado o BIA, que tem o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização, e o DF adota a proposta de Ciclos nos anos iniciais (SEEDF, 2014).

A implementação do Ensino Fundamental de 9 anos foi acontecendo gradativamente até 2009, contemplando o 1º Ciclo (Educação Infantil), o 2º Ciclo, que se divide em dois blocos – o Bloco 1, o BIA, e o Bloco 2, que engloba o 4º e o 5º anos. O 3º Ciclo do Ensino Fundamental divide-se em dois blocos – 1º Bloco (atuais 6º e 7º ano do Ensino Fundamental) e 2º Bloco (atuais 8º e 9º ano do Ensino Fundamental); esse último, contudo, teve a sua implementação consolidada em 2018 (SEEDF, 2014).

Quadro 3 - Organização Escolar da Rede Pública do DF

| Organização Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|--|
| Etapas da Educação Básica | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Educação Infantil | | | Ensino Fundamental | | | | | | | | | Ensino Médio | | | | | |
| Creches 0 a 3 anos | Pré- escola 4 anos | Pré- escola 5 anos | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano | 1ª série | | 2ª série | | 3ª série | |
| 1º Ciclo | | | 2º Ciclo | | | | 3º Ciclo | | | | | | | | | | |
| | | | 1º bloco | | 2º bloco | | 1º bloco | | 2º bloco | | 1º sem | 2º sem | 1º sem | 2º sem | 1º sem | 2º sem | |

Fonte: SEEDF (2014).

A implementação da oferta da educação escolar em ciclos afeta diretamente o rendimento escolar, um dos principais indicadores para a formulação do Ideb. O reflexo dessa mudança poderá ser perceptível nas próximas avaliações, pois teremos influência direta nas taxas de aprovação. A proposta dos ciclos para as aprendizagens adota o princípio da progressão continuada, que é básico nesse modo de organização e pressupõe avanço nas aprendizagens dos estudantes.

A oferta da educação escolar em ciclos de aprendizagens apresenta uma estrutura de organização de ensino em blocos plurianuais com dois ou três anos de duração. Nessa organização não há previsibilidade de retenção ao final de cada ano letivo, como acontece na seriação. Para Perrenoud (2004) a organização da escolaridade em ciclos rompe com a lógica de classificação e de reprovação, proporcionando ao estudante um tempo maior que o ano letivo para atingir os objetivos de aprendizagens propostos para o ciclo. O autor evidencia que investir nos ciclos de aprendizagens plurianuais poderá contribuir para com a qualidade do ensino, o combate ao fracasso escolar e as desigualdades.

Pereira (2017) alerta que, a escola em ciclos propõe uma reformulação da estrutural no que diz respeito a avaliação, o currículo e as metodologias. Ressalta ainda que os ciclos de aprendizagens podem se organizar de formas diferentes, eliminando completamente a reprovação ou prevendo a retenção ao final de cada ciclo. A SEEDF definiu nas Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo do Ensino Fundamental que a retenção poderá ocorrer ao final de cada bloco, nos 7º e 9º anos, conforme demonstrado no Quadro 4.

Quadro 4 - Organização escolar do 3º Ciclo do Ensino Fundamental para as aprendizagens

| 1º BLOCO (6º e 7º anos) | 2º BLOCO (8º e 9º anos) |
|--|--|
| - Estudantes com 11 e 12 anos de idade, com flexibilidade; - Possibilidade de reprovação no final do bloco (7º ano) | - Estudantes com 13 e 14 anos de idade, com flexibilidade; - Possibilidade de reprovação no final do bloco (9º ano) |

Fonte: Elaborado pela autora com base em SEEDF (2014).

No intuito de promover aprendizagens e reverter os altos índices de retenção, a SEEDF adota uma perspectiva de progressão continuada, que consiste na construção de um processo educativo ininterrupto, capaz de incluir e oferecer condições de aprendizagem a todos os estudantes, rompendo com a avaliação classificatória, fragmentada e permeada pela reprovação anual (JACOMINI, 2009).

Outro fator relevante pontuado por Pereira (2017) é que a organização por ciclos e por progressão continuada não são sinônimos, sendo que, nessa última, o estudante é promovido para a série ou ano seguinte independentemente de sua aprendizagem. A autora afirma:

[a] progressão continuada é um pressuposto para o sucesso da escola estruturada em ciclos, pois ao se reorganizar, deixando de elencar o ensino em séries dispostas em anos letivos baseados no ano civil, passa-se a acreditar que possa ser estruturado sem fragmentação anual, o que significa viabilizar a todos uma flexibilização temporal e não apenas uma extensão do tempo escolar, mas um tempo que atenda às diversas necessidades de aprendizagens que estão presentes em qualquer organização escolar (PEREIRA, 2017, p.67).

Com a implementação da organização escolar em ciclos e com a progressão continuada, a SEEDF espera contrapor a correção de fluxo escolar e obter, ao longo dos próximos anos, um impacto positivo na aprendizagem, diminuindo a taxa de reprovação e abandono nos anos finais do Ensino Fundamental. Isso reverbera nos resultados obtidos no Ideb, que tem como base a taxa de rendimento escolar (aprovação) e os resultados do Saeb.

O Quadro 5 descreve a taxa de reprovação e abandono escolar nos anos finais do Ensino Fundamental de nove anos de escolarização, a partir de 2010, destacando que a implantação do 3º Ciclo de aprendizagens e da progressão continuada ocorreu no Distrito Federal a partir de 2018, como mencionamos anteriormente. O foco na descrição dos dados nos anos finais se justifica por ser a etapa da Educação Básica contemplada nesta pesquisa.

Quadro 5 - Taxas de reprovação e abandono - anos finais do EF de 9 anos do DF - % Diurno

| Ano | Matrícula inicial no EF de 9 anos considerando a implantação gradativa dos anos finais. | Reprovação | Abandono |
|------|---|------------|----------|
| 2016 | 131.628 - (6º ao 9º ano) | 16,64 % | 3,06 % |
| 2017 | 130.130 - (6º ao 9º ano) | 13,88 % | 3,25 % |
| 2018 | 127.097 - (6º ao 9º ano) | 7,60 % | 2,27 % |
| 2019 | 121.465 - (6º ao 9º ano) | 3,89% | 1,12% |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em informações do Censo Escolar do DF.

O Quadro 5 revela que, a partir de 2018, com a implantação dos ciclos nos anos finais, o número de matrículas vem diminuindo paulatinamente e a universalização do Ensino Fundamental vem sendo garantida, ou seja, o acesso à escola não tem sido negado. As taxas de reprovação e abandono estão em declínio, com percentuais mais elevados a partir do ano de 2018 – essa queda pode ter ocorrido pela implementação do ciclo nos anos finais do Ensino Fundamental.

4.2 Propostas Pedagógicas das unidades escolares e o uso das avaliações em larga escala

A primeira etapa de coleta de dados consistiu em uma pesquisa documental e teve como objetivo específico analisar as Propostas Pedagógicas das Instituições Educacionais pesquisadas a fim de vislumbrar a identidade de cada uma e como o Ideb, Saeb e/ou as avaliações em larga escala são descritas no documento.

A Proposta Pedagógica (PP) é considerada o instrumento que orienta o trabalho escolar em sua totalidade, sendo considerado um documento de identidades. Para Veiga (2008), a proposta é uma ação intencional, com um sentido explícito e um compromisso definido coletivamente. Ressalta ainda que se trata de uma forma de organização do trabalho pedagógico, desse modo, articula-se em dois níveis dentro das Unidades Educacionais, sendo eles a organização escolar como um todo e como organização da sala de aula. Assim, a PP das instituições selecionadas possibilitará uma análise de como as avaliações externas são descritas em documentos que norteiam as práticas avaliativas das instituições pesquisadas.

Em 2018, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal estabeleceu uma mudança de nomenclatura do documento: a palavra “político” foi retirada, e o documento passa a ser denominado Proposta Pedagógica. Em consulta às normas da SEEDF, não foi localizado nenhum documento que ratificasse tal mudança, porém, nos documentos pesquisados, no site da SEEDF, foi observado o uso da nova nomenclatura.

Para nossa análise documental, a fonte principal de informação foi o *site*¹⁸ da SEEDF, que disponibiliza as Propostas Pedagógicas de todas as Instituições Educacionais da rede pública do DF. Os documentos foram pesquisados entre os meses de agosto e setembro de 2020.

Para a análise das Propostas Pedagógicas, recorreremos ao *software* Nvivo, uma vez que a tecnologia a cada dia vem favorecendo e auxiliando na análise de dados. Programas como esse podem ser usados em análises simples ou em procedimentos mais complexos. Para este estudo, o *software* foi essencial na análise das propostas pedagógicas das Instituição Educacional. Lage (2011) alerta para uma desvantagem de programas para análises de dados qualitativos, pois, devido à facilidade de manuseamento, o pesquisador precisa atentar-se ao exagero nas codificações, o que pode gerar problemas na leitura dos dados.

¹⁸ <http://www.educacao.df.gov.br/proposta-pedagogicas-2020/>

Inicialmente, utilizamos o *software* na busca pela frequência dos termos “Saeb”, “Ideb”, “avaliações em larga escala” e “uso dos resultados” dentro das 12 Propostas Pedagógicas selecionadas para a pesquisa, com o objetivo de identificar a existência dos termos nos referidos documentos e posteriormente categorizá-los.

Tabela 1 - Contagem de frequência das palavras

| Palavra | Frequência |
|---------------------|-------------------|
| Avaliações externas | 07 |
| Ideb | 23 |
| Saeb | 10 |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme a Tabela 1, identificou-se que, entre as 12 propostas analisadas, 10 fazem referência ao Ideb, com relação ao Saeb; esse número cai para metade, apenas seis instituições citam o termo, sobre o uso dos resultados, não foram encontradas referências.

Após a verificação da frequência de palavras, fez-se necessário observar o contexto em que os termos foram empregados. Este processo visou apresentar a descrição do material analisado e descrever as informações encontradas.

Um fator relevante que não pode deixar de ser mencionado é que, para a construção da Proposta Pedagógica das instituições de ensino, a SEEDF possui um documento norteador, as Orientações Pedagógicas: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas. Nesse documento, encontra-se a estrutura da proposta: capa, sumário, apresentação do projeto e de seu processo de construção, historicidade da escola, diagnóstico da realidade escolar, função social, princípios orientadores das práticas pedagógicas, objetivos, concepções teóricas que fundamentam as práticas pedagógicas, organização do trabalho pedagógico da escola, concepções, práticas e estratégias de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, organização curricular da escola, plano de ação para implementação do Projeto Político-Pedagógico, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico, projetos específicos individuais ou interdisciplinares da escola, referências bibliográficas (SEEDF, 2014).

Acreditamos que, por conter dois itens específicos que mencionam o termo “avaliação” – concepções, práticas e estratégias de avaliação do processo de ensino; aprendizagem e acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico – justifica-se o número dos termos na verificação de frequência de palavras. Destaca-se que a estrutura proposta não faz alusão à avaliação em larga escala como um capítulo específico. Contudo, verificamos que, no tópico que trata do diagnóstico e da análise da escola, o documento indica que existem indicadores externos (Provinha Brasil, Prova Brasil, Ideb, PAS, Enem, índices de aprovação, reprovação, evasão escolar, entre outros) que precisam ser analisados, compreendidos e socializados como ação dos processos da realidade escolar que orientará a elaboração do Projeto e sua implementação.

Diante disso e retomando o objeto desta pesquisa, que é o uso dos resultados do Saeb no trabalho pedagógico em instituições públicas de Samambaia-DF que ofertam o 3º Ciclo do Ensino Fundamental, inferimos que o fato de não haver uma delimitação sobre o tema pode ter influenciado nas construções das Propostas indiretamente, em virtude da padronização da estrutura documental.

Posteriormente ao levantamento da frequência de palavras, identificamos o contexto em que as avaliações estavam descritas nas Propostas Pedagógicas analisadas e se o uso dos resultados das avaliações externas estava expresso no documento.

A quantidade de informações de cada Proposta Pedagógica variou entre 40 e 600 páginas, que trazem dados sobre a instituição educacional, objetivos gerais e específicos, metas e estratégias, principais projetos e a forma de avaliar discentes e a própria Proposta Pedagógica. Com base nas informações encontradas, é possível identificar que todas as propostas fazem menção a avaliação formativa, entretanto em contextos diferentes, seja conceituando, delimitando objetivos, listando como estratégia ou realizando a distribuição de pontos entre os instrumentos avaliativos. A seguir, alguns exemplos encontrados:

Temos como avaliar o ensinar e o aprender, por meio da avaliação formativa, valorizando não só os resultados numéricos obtidos em provas/testes, mas mensurando e mostrando ao estudante que toda participação positiva reflete o sucesso do seu processo de aprendizagem e enriquecimento enquanto educando e cidadão (Escola Jasmine, p. 45).

Na perspectiva da avaliação formativa deverão ser consideradas: Avaliação formal: testes, provas, trabalhos, projetos escolares, atividades de casa e outros; Avaliação informal: autoavaliação, valores e juízos de encorajamento. Outros formatos definidos no PPP considerando as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF, de maneira construtiva, colaborativa e não punitiva e excludente (Escola Girassol, p. 36).

A avaliação para as aprendizagens, também chamada de avaliação formativa, uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar o principal objetivo da escola, que é fazer todos os estudantes avançarem, oportuniza encontrar caminhos para medir a qualidade do aprendizado e oferecer alternativas para uma evolução mais segura. Os professores utilizarão: provas, testes, portfolio, trabalhos individuais, trabalhos em grupos, projetos multidisciplinares, apresentações culturais e outros (Escola Hortênsia, p. 28).

Os estudantes realizam bimestralmente, uma avaliação multidisciplinar dividida em blocos, referentes as áreas do conhecimento (Ciências Exatas, Ciências Humanas e Códigos e Linguagens). As questões são referentes aos conteúdos vistos ao longo do bimestre e seguem os modelos de avaliações como P.A.S UnB e ENEM. Somada à Prova Bimestral Multidisciplinar, os alunos têm parte de sua menção bimestral é computada por meio de uma Avaliação Formativa, onde o professor, juntamente com os alunos, desenvolve critérios a serem observados ao longo do desenvolvimento do bimestre a serem levados em consideração no momento das avaliações (Escola Orquídea, p. 31).

Observamos que apesar do conceito de avaliação formativa estar expresso nos documentos oficiais, ainda há divergências com relação a sua conceituação, sendo assim definida como utilização de instrumentos ou até mesmo delimitação de pontos. Boas (2008) descreve que a avaliação formativa é a que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como feedback para reorganizar o trabalho pedagógico.

A análise das Propostas Pedagógicas permitiu identificar uma padronização na organização e formatação dos documentos publicados pelas Unidades Escolares pesquisadas. Veiga (1998) destaca que a proposta de instituição, ao ser construída, retrata a intenção de fazer e de realizar. Corroboramos a ideia da autora no sentido de entender a Proposta Pedagógica como um documento norteador e um compromisso definido coletivamente. Nessa perspectiva, a Proposta Pedagógica ultrapassa o conceito de um documento formal, de simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas com o objetivo de prestação de contas às autoridades e, no caso do DF, de publicização de resultados (VEIGA, 1988).

Retomando um dos objetivos propostos por esta pesquisa, mencionaremos, no Quadro 6, como foram descritas as avaliações em larga escala nas Propostas Pedagógicas selecionadas.

Quadro 6 - Referência a avaliações externas - Ideb/Saeb

| Instituição | Referência |
|----------------------|---|
| Escola Azaleia | Faz alusão ao Ideb apresentando os números alcançados e almejados, tendo como um dos seus objetivos elevar o índice de aprovação e reduzir os índices de repetência e evasão. |
| Escola Cravo | Descreve nos princípios orientadores das práticas pedagógicas que está se reestruturando pedagogicamente a fim de diminuir a reprovação e melhorar a proficiência nas avaliações externas. |
| Escola Camélia | Traz o histórico dos índices obtidos pela instituição no Saeb e justificativa a ausência de divulgação dos dados no ano de 2015. |
| Escola Margarida | Um dos objetivos descritos tem como foco elevar índice de aprovação e reduzir os índices de repetência e evasão de acordo com o Ideb. Retrata que estabelece momento de avaliações específicas, buscando proporcionar aos estudantes contato com as provas externas aplicadas pela SEEDF. |
| Escola Hortênsia | Faz menção as avaliações externas apresentando o quadro demonstrativo dos resultados do Ideb até 2015. Outra citação é encontrada está na justificativa do projeto Leitura em ação, expressando a preocupação com a queda dos índices obtidos no Saeb. |
| Escola Jasmine | Tem por objetivo melhorar os índices obtidos nas avaliações externas, posteriormente apresenta aos leitores os índices e as médias projetadas. Relata que realiza simulados bimestrais, com intuito de preparar os estudantes, familiarizando-os com a forma de abordagem dos conteúdos da prova do Saeb. |
| Escola Lírio | Tem por objetivo a aplicação de uma avaliação multidisciplinar elaborada com base nas avaliações externas, no intuito de proporcionar aos estudantes o contato com os tipos diversos de questões. |
| Escola Rosa | Apresenta a melhoria dos índices do Ideb como um dos seus objetivos almejado pela instituição, posteriormente apresenta as metas projetadas e os índices observados. Com relação a avaliação externa limita-se a conceituação do termo. |
| Escola Orquídea | Não faz referência as avaliações externas e ao Ideb. |
| Escola Girassol | Um dos objetivos traçados é a preparação dos estudantes para Avaliações Externas, com a finalidade de alcançar a metas estipuladas pelo Ideb. O índice é apresentado no panorama pedagógico sendo descritas as notas observadas e as metas projetadas até 2015. |
| Escola Tulipa | A instituição descreve que um dos fatores que colaboram com o baixo índice do Ideb é a oferta de 8º e 9º anos, ressalta que, a cada 100 alunos 19 não foram aprovados no fim do ano de 2017. |
| Escola Dente de Leão | Traz a definição do que é uma avaliação em larga escala, posteriormente informa ao leitor que, toma conhecimento dos resultados das avaliações e promove ações conjuntas objetivando a melhoria dos resultados obtidos. |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com base nas informações apresentadas, identificamos que a Escola Hortência usa os dados obtidos no Saeb no seu projeto “Leitura em Ação”: os resultados da avaliação em larga escala indicam dificuldades dos estudantes em Língua Portuguesa, como localizar informações explícitas em um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, identificar o tema de um texto e distinguir um fato, por exemplo. O Ideb ainda está atrelado ao desafio de garantir as aprendizagens. Destaca-se que o Ideb é citado na proposta, mas não é perceptível a exploração desse índice no documento da escola Hortência. Dias (2017, p. 82) observa que os diversos instrumentos avaliativos coexistem sem dialogar e ressalta que “há pouca articulação dos resultados das avaliações externas com a avaliação das aprendizagens e a avaliação institucional”.

As informações descritas no Quadro 6 expressam que as discussões sobre Ideb e o Saeb estão presentes na formulação e reformulação das Propostas Pedagógicas das instituições pesquisadas, com destaques para a descrição das notas obtidas no Ideb, com a preocupação do alcance das metas projetadas e com a preparação dos estudantes na realização do Saeb. A dissertação apresentada por Rubini (2017) destaca que a pressão por bons resultados pode provocar efeitos indesejáveis, sendo um deles o treinamento para as provas. Assim, o foco estaria em propiciar resultados fictícios e não em refletir a aprendizagem dos estudantes.

4.3 Descrição dos resultados das três últimas edições do Saeb/ Ideb – 2015, 2017 e 2019

As médias do Saeb são apresentadas com base em uma escala de proficiência, medida construída de acordo com o comportamento dos itens respondidos pelos estudantes participantes do teste. Segundo Klein (2003), essa escala é constituída de um conjunto de números ordenados, obtido pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), que mede a habilidade em uma determinada área de conhecimento. Os pontos da escala, de zero a 500, são divididos em níveis de acordo com a etapa e os componentes avaliados.

Tabela 2 - Síntese das escalas de proficiência do Saeb

| Etapa | Língua Portuguesa | Matemática |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5º ano EF | Nível 0 a 9 (125 a 325) | Nível 0 a 10 (125 a 350) |
| 9º ano EF | Nível 1 a 8 (200 a 375) | Nível 1 a 9 (200 a 400) |
| 3ª série EM | Nível 1 a 8 (225 a 400) | Nível 1 a 10 (225 a 450) |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Saeb/Inep (2018b).

A escala de proficiência do Saeb possibilita a interpretação dos dados obtidos pela instituição, sendo que cada intervalo dessa escala representa um conjunto de habilidades e competências que os estudantes provavelmente dominam. A compreensão e interpretação das escalas de proficiência possibilita identificar, de maneira geral, quais as habilidades foram desenvolvidas e quais ainda não foram alcançadas pelos estudantes. Assim, para que o uso dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala seja efetivo no planejamento pedagógico pelas unidades escolares, faz-se necessário a compreensão desses conceitos.

A Tabela 3 demonstra os resultados obtidos pelas instituições pesquisadas no Saeb. Foram listadas as médias de proficiências nos componentes curriculares avaliados e a Nota Média Padronizada (N) referente às três últimas edições do Saeb.

Tabela 3 - Médias de proficiência e notas médias padronizadas

| | Saeb 2015 | | | Saeb 2017 | | | Saeb 19 | | |
|---------------|-----------|--------|------|-----------|--------|------|---------|--------|------|
| | M | LP | Nota | M | LP | Nota | M | LP | Nota |
| CAMÉLIA | 251,61 | 239,24 | 4,85 | ND | ND | - | 265,82 | 251,88 | 5,30 |
| CRAVO | 244,67 | 236,79 | 4,69 | ND | ND | - | 249,57 | 255,89 | 5,09 |
| HORTÊNSIA | 250,08 | 245,79 | 4,93 | 246,15 | 248,24 | 4,91 | 257,39 | 256,97 | 5,24 |
| ORQUÍDEA | 230,88 | 229,68 | 4,34 | ND | ND | - | 215,55 | 221,76 | 3,96 |
| AZALEIA | 250,69 | 257,42 | 5,14 | 246,06 | 240,83 | 4,78 | 261,15 | 250,82 | 5,20 |
| MARGARIDA | - | - | - | ND | ND | - | ND | ND | - |
| JASMINE | 260,90 | 261,96 | 5,38 | 260,34 | 269,69 | 5,50 | 261,71 | 260,88 | 5,38 |
| DENTE DE LEÃO | - | - | - | ND | ND | - | ND | ND | - |
| ROSA | 254,33 | 252,03 | 5,11 | 247,07 | 243,51 | 4,84 | 270,75 | 273,20 | 5,73 |
| GIRASSOL | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| LÍRIO | 242,73 | 242,03 | 4,75 | - | - | - | ND | ND | - |
| TULIPA | 252,46 | 248,75 | 5,02 | 250,41 | 249,41 | 5,00 | ND | ND | - |

Fonte: Elaborado pela autora com base em MEC/Inep (2020).

Os números ilustram uma das informações disponibilizadas à comunidade escolar após a aplicação da prova Saeb, ressaltando que as médias de proficiência são por escola e não por estudantes. Destaca-se que a nota média padronizada descrita é o resultado de um cálculo aritmético entre as notas padronizadas de matemática e língua portuguesa. Verifica-se que, de maneira geral, houve um avanço significativo nas notas, cerca de cinco instituições aumentaram décimos nas notas médias padronizadas.

Os dados apontam que a participação dos estudantes de anos finais no Saeb ainda precisa ser propagada, somente as Escolas Hortênsia, Azaleia, Jasmine e Rosa possuem resultados divulgados em todas as edições. Sobre essa ótica, não ter os dados divulgados dificultam o desenvolvimento de uma cultura avaliativa subsidiada pelos resultados educacionais, assim como ter os resultados e não os compreender contribuem para a resistência de incorporá-los dos dados ao planejamento pedagógico.

Procedemos, então, à listagem dos Ideb apresentados pelas instituições pesquisadas – o Ideb é considerado o maior indicador na política de avaliação educacional. A intenção do Ideb, segundo o MEC, é reunir informações sobre o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Trata-se de um índice calculado com base em dados sobre aprovação escolar de todas os anos/séries obtidos no Censo Escolar e nas médias de desempenho obtidas no Saeb, realizada pelo Inep.

Tabela 4 - Ideb das instituições pesquisadas

| Nome da Escola | Ideb 2015 (N x P) | Ideb 2017 (N x P) | Ideb 2019 (N x P) |
|----------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| CAMÉLIA | 4,3 | - | 4,9 |
| CRAVO | 3,5 | - | 4,6 |
| HORTÊNSIA | 4,0 | 3,9 | 4,6 |
| ORQUÍDEA | 2,9 | - | 3,2 |
| AZALEIA | 4,4 | 4,1 | 4,6 |
| MARGARIDA | - | - | - |
| JASMINE | 4,7 | 5,0 | 5,1 |
| DENTE DE LEÃO | - | - | - |
| ROSA | 4,6 | 4,5 | 5,4 |
| GIRASSOL | - | - | - |
| LÍRIO | 3,8 | - | - |
| TULIPA | 3,7 | 4,1 | - |

Fonte: Elaborado pela autora com base em MEC (2020).

Com base nas informações apresentadas na Tabela 4, é possível identificar que no decorrer dos anos, todas as escolas pesquisadas vêm apresentando um crescimento gradativo no que se refere ao índice, esse dado revela que as escolas melhoraram no conjunto dos indicadores que compõem o Ideb, fluxo escolar e desempenho, não apenas em um indicador. Apesar do crescimento significativo, o alcance das metas projetadas para o DF, ainda não foram atingidos por todas as instituições listadas, observamos que as Escolas Jasmine e Rosa se destacaram nesse sentido, a primeira escola citada, apresentou resultados acima da média nas três edições descritas e a segunda alcançou a meta nos anos de 2015 e 2019.

Fizemos referência anteriormente a meta projetada, o Inep traz a série histórica de resultados do Ideb a partir de 2005, onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas por escola, municípios, estados e pelo país. O objetivo é atingir o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do Ensino Fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022. As metas projetadas (Brasil) para anos finais do Ensino Fundamental são: 4,5 em 2015; 4,8 em 2017 e 5,1 em 2019. Para o DF foram estabelecidas as seguintes metas para as escolas públicas: 4,5 em de 2015, 4.8 em 2017 e 5,0 em 2019.

Em setembro de 2020, o MEC e o Inep divulgaram os resultados do Ideb de 2019, o DF ficou abaixo das metas estabelecidas em todas as etapas da Educação Básica. Após conhecimentos dos resultados a Secretaria de Educação do DF disponibilizou relatório trazendo informações sobre os resultados alcançados no DF e por Coordenações Regionais de Ensino (relatórios anexos). Os arquivos tiveram como objetivo publicizar os resultados e auxiliar na interpretação dos dados.

Em setembro de 2020, o MEC e o Inep divulgaram os resultados do Ideb de 2019, o DF ficou abaixo das metas estabelecidas em todas as etapas da educação básica. Após conhecimentos dos resultados, a SEEDF disponibilizou relatório trazendo informações sobre os resultados alcançados no DF e por Coordenações Regionais de Ensino (relatórios anexos). Os arquivos tiveram como objetivo publicizar os resultados e auxiliar na interpretação dos dados.

Outra ação realizada pela SEEDF, foram os 14 encontros realizados com as Coordenações Regionais de Ensino após a divulgação dos resultados de 2019, os encontros tiveram por objetivo a promoção de discussões sobre os dados apresentados e planejamento efetivo de ações para a utilização desses resultados nas unidades escolares vinculadas a CRE. Neste momento, também foi divulgado a criação e estruturação da Meta Saeb/DF, conforme descrito:

A Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio da Diretoria de Avaliação (DIAV), cumprindo a meta 7, estratégia 7.2, do Plano Nacional de Educação - PNE, cria e estrutura a Meta Saeb/DF. Para definir essa política pública a equipe técnica responsável analisou as metas estabelecidas por outros estados Brasileiros, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o currículo da SEEDF, as matrizes de referência das avaliações e os resultados de desempenho obtidos por nossos estudantes na série histórica do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Deste modo, escalonou-se os níveis do Saeb em três recortes interpretativos: insuficiente (agrega os níveis 0 a 2 em Língua Portuguesa e 0 a 3 em Matemática), suficiente (agrega os níveis 3 a 6 em Língua Portuguesa e 4 a 7 em Matemática) e adequado (agrega os últimos níveis de cada componente curricular). Espera-se o máximo de 20% dos estudantes na primeira faixa e 80% no somatório das duas últimas (SEEDF, 2020).

Os recortes interpretativos do Saeb proporcionam reflexão às Regionais de Ensino, bem como às unidades escolares, pois os anos finais não vem apresentando os resultados esperados. Tendo como base os recortes propostos pela SEEDF, os resultados do Saeb 2019, podem ser descritos conforme a Tabela 5.

Tabela 5 - Resultado Saeb/DF Anos Finais

| | Insuficiente | Suficiente | Adequado |
|--------------------------|---------------------|-------------------|-----------------|
| Língua Portuguesa | 43,20% | 54,59% | 2,21% |
| Matemática | 61,12% | 37,74% | 1,14% |

Fonte: SEEDF (2020).

A Tabela 5 retrata o seguinte panorama: dos 30.273 estudantes matriculados no 9º ano, segundo o censo do Distrito Federal, aproximadamente 13.077, se enquadram no nível insuficiente em Língua Portuguesa; em Matemática o percentual é ainda maior, são 18.502 estudantes no mesmo nível. Esses percentuais também foram tabulados por Regional de Ensino, sendo que em Samambaia-DF os números demonstraram que 44,99% dos estudantes matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, que realizaram a prova, estão no nível insuficiente em Língua Portuguesa e, em Matemática, esse número aumenta para 62,95%. Os dados fornecidos pelo Saeb não podem reforçar a lógica de uso dos resultados para expor e ranquear as escolas, no entanto, os resultados dessas provas, se analisados articuladamente com os resultados das avaliações praticadas pelos professores em sala de aula, nos momentos de avaliação institucional, podem subsidiar a organização do trabalho pedagógico.

4.4 Os resultados do Saeb: impressões dos gestores, coordenadores e professores

Os resultados da etapa de aplicação de questionários estão relacionados ao objetivo específico desta pesquisa: identificar o uso dos resultados Ideb no planejamento pedagógico dos professores e das instituições educacionais pesquisadas. O primeiro bloco do questionário versa sobre características dos respondentes, o segundo trata dos conhecimentos e da relevância da avaliação em larga escala, finalmente, o terceiro direciona-se ao uso dos resultados obtidos no Ideb pelas escolas estudadas.

Os questionários foram autoaplicados eletronicamente por meio do uso do *software Google Forms*, ideal para questionários e formulários de registro. Os participantes receberam uma mensagem eletrônica por *e-mail* com a descrição da pesquisa e o *link* para preenchimento do questionário. Posteriormente, foi realizado contato por meio de mensagens de *WhatsApp* ressaltando a relevância da participação. O período de aplicação dos questionários ocorreu entre os meses de agosto e setembro de 2020, sendo que esse instrumento foi disponibilizado para 58 participantes, entre gestores, coordenadores e professores de Língua Portuguesa e Matemática.

Como resultado de coleta, foram recebidas 32 respostas, o que equivale a 55,17% de taxa de retorno, sendo que recebemos respostas de 10 gestores, 16 professores regentes e seis coordenadores – não obtivemos respostas das escolas Tulipa e Dente de Leão. Os resultados foram estruturados de forma descritiva, explorando-se os dados registrados apresentados.

Sobre a formação acadêmica dos sujeitos participantes desta pesquisa, há gestores com formação inicial nas áreas de Biologia (dois), Educação Física (dois), Letras (três), Magistério (um) e Matemática (dois). Com relação ao tempo de serviço, os números variavam entre dois e 13 anos entre gestores, professores e coordenadores o tempo de atuação na SEEDF pode variar entre 11 meses até profissionais que até 25 anos.

Sobre as condições de trabalho, 18,75 % dos profissionais afirmam que as condições de trabalho são suficientes para desenvolver todas as atividades; outros 40,62% afirmam que talvez essas condições existam e os demais 40,63 externam que não há condições de trabalho. Dessa forma, compreendemos que as condições de trabalho não são igualitárias e determinadas carências podem afetar diretamente no trabalho do professor. Dourado e Paro (2009) destacam que a qualidade do ambiente escolar e das instalações também concorrem para a definição de condições de oferta de ensino de qualidade. O segundo bloco de questões do questionário inicia-se com um questionamento aberto, visando identificar as atividades realizadas pelos participantes no processo que envolve a avaliação em larga escala. Deparamo-nos com variadas respostas, como: coordenação para o andamento das atividades, preparação dos professores

para alcançar condições para melhor ensinar e atingir as aprendizagens dos estudantes, avaliação dos dados pós-avaliações para traçar estratégias que aperfeiçoem e direcionem o trabalho, avaliações formativas, contínuas e processuais e análise dos resultados com o grupo de professores para traçar metas de trabalho pedagógico. Apenas um professor nos informou que não tem contato nenhum com o Saeb. A seguir, relacionamos alguns trechos das respostas dos sujeitos:

Além do trabalho diário de preparar os professores para alcançar condições para melhor ensinar e atingir as aprendizagens dos alunos, avaliamos os dados pós-avaliações para traçar estratégias que aperfeiçoem e direcionem o nosso trabalho (Gestor da Escola Camélia).

Análise dos resultados com o grupo de professores para traçar metas de trabalho pedagógico (Coordenador pedagógico da Escola Cravo).

Verificamos que o uso e a análise dos resultados da Saeb estiveram presentes nas respostas encaminhadas, mas essa realidade não está descrita na maioria das Propostas Pedagógicas, como já mencionamos. Por fim, verificamos que mais uma vez a “preparação” para as avaliações externas se fizeram presentes – durante a análise das Propostas Pedagógicas apresentadas pelas instituições nos deparamos com a “preparação” dos estudantes e aqui visualizamos o mesmo termo atrelado ao docente.

A pergunta seguinte refere-se à relevância dos resultados obtidos Saeb e se consistiu em uma escala com as alternativas de máxima, alta, média, baixa ou irrelevante. Entre as respostas obtidas, 62,5% dos participantes consideram que o Saeb tem a máxima relevância para a educação, para 31,25% a relevância é alta e para 6,25% trata-se de uma importância mediana.

Observando os dados sobre a relevância do Saeb, verificamos que professores, coordenadores e gestores revelam que ele é importante para a educação – não foram registradas informações de baixa ou de irrelevante. Porém, esse grau de importância não reverbera nos documentos norteadores das instituições. Assim, percebemos que, apesar da existência das avaliações, elas têm pouco ou quase nenhum impacto no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Para Fontanive e Klein (2009), o Ideb é considerado um importante indicador de qualidade da educação no País.

Outro questionamento que fizemos aos participantes da pesquisa no segundo bloco de questões que compõem o questionário diz respeito à preparação dos estudantes para a realização das provas externas. Destacamos alguns trechos

Sim, pedimos aos professores que trabalhem questões nos moldes da prova do Saeb (Gestor da Escola Girassol).

Haverá com certeza (reforço, exercícios, incentivo) (Professor Escola Jasmin).

Antigamente, não havia (Professor Escola Rosa).

Os professores de Língua Portuguesa e Matemática costumam utilizar questões de edições anteriores das avaliações da Saeb em algumas atividades de sala para que os alunos tenham noção do formato dessa avaliação (Coordenador Escola Margarida).

Duas pessoas manifestaram informando que não há preparação dos estudantes; os demais afirmaram que existe essa ação e que fazem uso de simulados compostos de questões das provas anteriores. O estudo realizado por Boas (2016) constatou que, apesar do discurso de que não há treinamento, os relatos sobre as ações de gestores, professores e coordenadores leva à conclusão de que os professores até acreditam que não se deve “treinar” os alunos para o Saeb, mas são levados a essa prática em função da política estabelecida para a escola.

No intuito de averiguar o uso dos resultados obtidos pela escola no Saeb, as questões seguintes focalizam a existência de momentos de discussões posteriores a aplicação do Saeb: 78,12% dos pesquisados afirmaram que sim, há esse momento; em contrapartida, 12,5% negaram o conhecimento sobre essa etapa e 9,38% não tinham opinião formada. Sobre isso, a pesquisa realizada por Marciel (2016) aponta que os resultados das avaliações externas ficam deslocados do trabalho curricular desenvolvido na escola; em alguns casos, os professores nem obtêm retorno sobre eles, apenas uma apresentação das escolas em forma de rankings. Vianna (2005) destaca que a avaliação não deve ficar restrita a um simples rito de burocracia educacional, é necessário que ela integre o processo de transformação do ensino e aprendizagem a fim de contribuir ativamente para o processo educacional de transformação dos educandos. Ressalta-se que a avaliação deve estar ligada à pesquisa educacional e estar voltada para a realidade de problemas educacionais relevantes.

Sobre como os resultados do Ideb são disponibilizados às Instituições Educacionais, fomos surpreendidos pelas respostas, as quais apontaram que 68,75% dos sujeitos pesquisados tem acesso aos resultados através do *site* do Inep e 31,25% são informados através de relatórios encaminhados via e-mail. Esse dado tornou-se interessante, pois, analisando-se a estrutura organizacional da SEEDF, observamos que há uma Diretoria de Avaliação, e em cada Regional de Ensino existe a figura do articulador de avaliação, que desempenha, entre outras funções, o papel de acompanhar e articular as políticas públicas de avaliações educacionais. Vianna (2005) ressalta que o problema a ser considerado na implementação de avaliação educacional

centra-se nos resultados obtidos.

A próxima pergunta objetivou mensurar a importância da utilização do Saeb para o planejamento pedagógico nas instituições educacionais pesquisadas. Mais uma vez, fizemos uso de uma escala, onde zero significa “nenhuma importância” e seis significa “muita importância”. O menor grau de importância apontado foi quatro, com 21,88% das respostas. Cerca de 50%, predomínio de respondentes, classificaram como cinco o grau de importância, e os demais, que representam 28,12% das respostas, classificam como “muita importância” a utilização dos resultados obtidos nessa avaliação para o planejamento pedagógico. Percebemos, nas respostas descritas, que os educadores reconhecem o Saeb, como uma avaliação externa à escola importante para a avaliação educacional, sendo que esse reconhecimento contribui para o uso efetivo dos resultados. O estudo desenvolvido por Basso (2017), questiona a utilidade do Saeb para as políticas educacionais do Estado brasileiro, constatando que cerca de 61% dos respondentes sinalizam que é de extrema importância.

Ainda fazendo uso da mesma escala, questionamos se o Saeb reflete a realidade das instituições, sendo que os graus variam do menor ponto da escala até o maior, com relativo predomínio do grau três (37,5%) sinalizando que representa em partes a realidade pedagógica das instituições pesquisadas. Como resposta a questão, apenas 7% dos respondentes não vislumbram a relação entre os dados obtidos no Saeb e a realidade vivenciada pela escola. A dissertação de Boas (2016) evidencia que as avaliações externas apresentam um retrato parcial da realidade da escola, isto é, elas não retratam totalmente a aprendizagem dos estudantes, nem o trabalho dos professores.

A próxima questão visou identificar como os resultados do Ideb contribuem para o planejamento da Proposta Pedagógica das Unidades Escolares pesquisadas. Dos 32 respondentes, 25, 78,12%, assinalaram que os resultados influenciam diretamente no currículo, os demais indicaram contribuem como mais uma informação sobre a escola. As respostas a essa pergunta condizem com os dados encontrados na pesquisa documental, que demonstrou o impacto significativo na mudança do currículo em função das aplicações de provas, principalmente no período que antecede a aplicação. Bonamino e Sousa (2012) alertam sobre as evidências nacionais e internacionais em relação ao uso de resultados de avaliações de terceira geração das avaliações educacionais, que pode envolver riscos para o currículo escolar, como o “ensinar para o teste”, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive aspectos de caráter não cognitivo.

As duas questões subsequentes tratam do conhecimento (1) sobre as metas de desempenho estabelecidas para as instituições pesquisadas e (2) sobre os possíveis usos dos resultados do Ideb nas Propostas Pedagógicas. Sobre as metas estabelecidas, 84,37% dos respondentes afirmaram ter conhecimento, apenas 9,37% afirmaram não ter conhecimento, e 6,26% não souberam informar. Para Vianna (2005), a avaliação deve constituir um diálogo entre todo sistema educacional com a sociedade, da qual o professor participa. Destaca-se que os resultados devem chegar à comunidade escolar, sem haver distinções, prêmios ou bônus e, muito menos, ranqueamento.

Questionados sobre principais usos dos resultados apresentados pelo Ideb: 27 pessoas (84,37%) apontaram que os resultados podem ser usados como diagnóstico, 15,63%, o que equivale a cinco pessoas, descreveram que os resultados são utilizados como forma de ranqueamento das instituições. Esse percentual contribui para um novo olhar sobre os resultados das avaliações externas, onde o foco está concentrado em um diagnóstico da instituição no intuito de reavaliar o trabalho pedagógico, mas uma pequena parcela ainda deixa registrado que tais resultados continuam sendo utilizados como critério de classificação das escolas. Machado (2012) aborda a importância que as avaliações externas têm para as políticas educacionais, impactando na gestão educacional e na elevação da aprendizagem. O autor ainda coloca que os dados fornecidos, se apropriados de forma consistente, podem revigorar os contornos da escola pública.

Por fim, traremos as considerações finais desta pesquisa, a qual cumpriu o seu objetivo de analisar o uso dos resultados do Saeb no trabalho pedagógico em instituições públicas de Samambaia-DF que ofertam o 3º Ciclo do Ensino Fundamental.

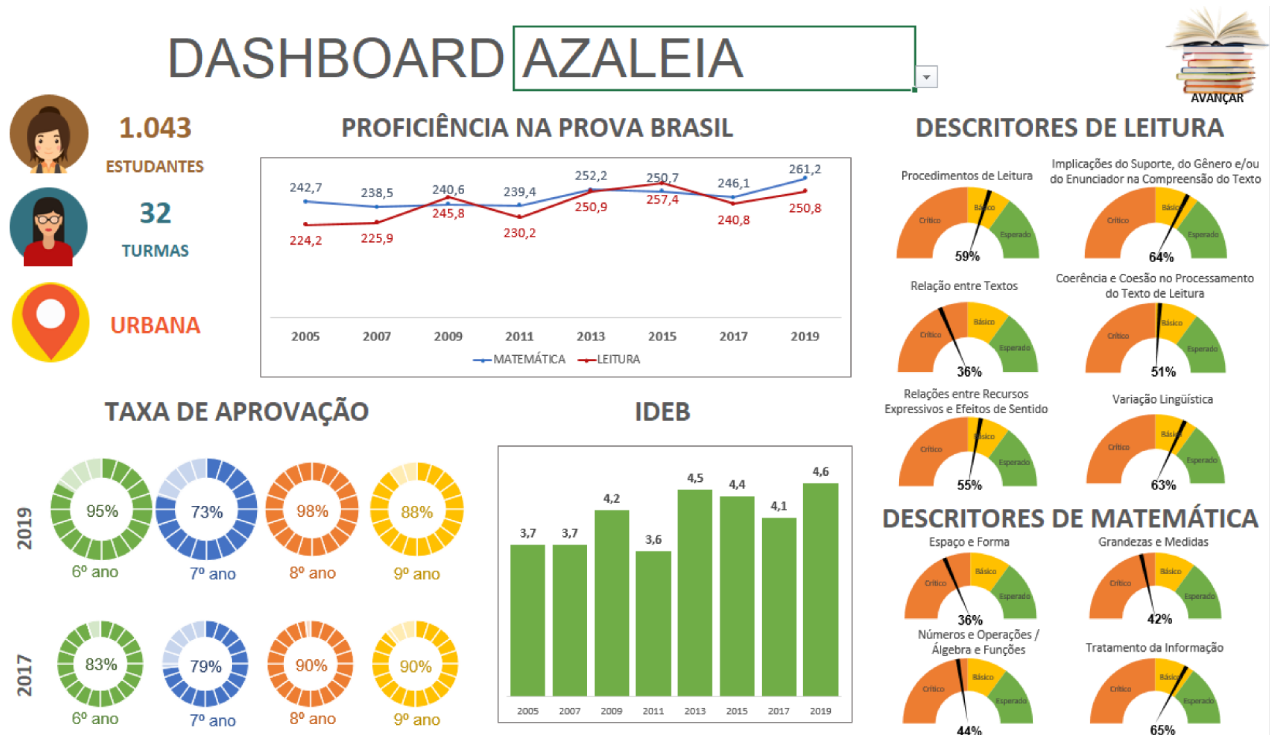
PRODUTO TÉCNICO

Uma das características do mestrado profissional é a construção de um produto técnico que visa a integração entre teoria e prática. Dessa forma, a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, elaboramos 12 *dashboards* cujas interfaces gráficas permitem a visualização dos dados institucionais de cada unidade escolar pesquisada, sendo eles: total de estudantes matriculados, número de turmas, notas obtidas no Ideb em todas as edições, taxas de aprovação, descritores e proficiências do Saeb.

A apresentação dos dados às instituições por meio de um painel personalizado tem por finalidade a publicização dos resultados do Saeb, o acesso aos indicadores e o estímulo à utilização das informações como uma ferramenta de avaliação institucional, em que os resultados apresentados poderão ser utilizados no planejamento pedagógico observando-se fragilidades e potencialidades apresentadas.

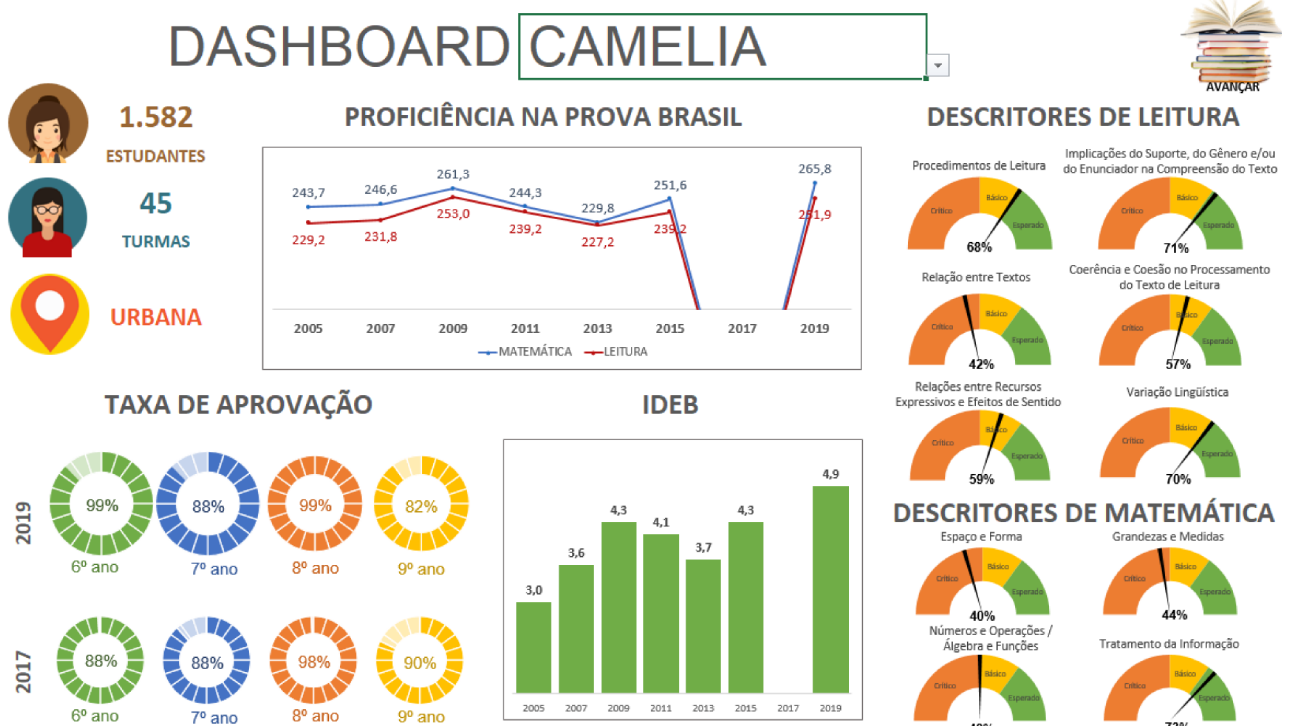
Ressaltamos que o produto técnico deste estudo, os *dashboards*, serão disponibilizados às instituições educacionais por meio de planilhas eletrônicas, em formato *Excel*, assim os arquivos poderão sofrer modificações e atualizações sempre que necessário. A seguir, são apresentadas imagens de nosso produto técnico:

Dashboard 1 – Azaleia



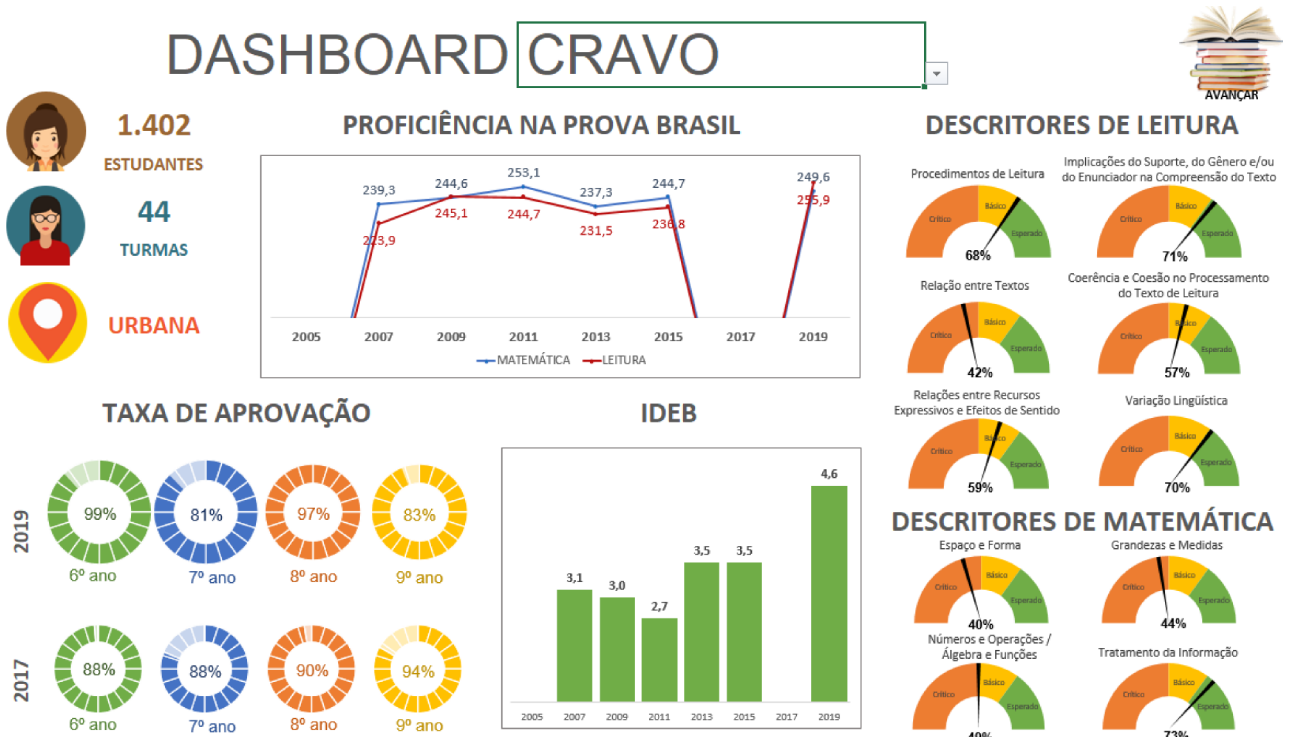
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dashboard 2 – Camelia



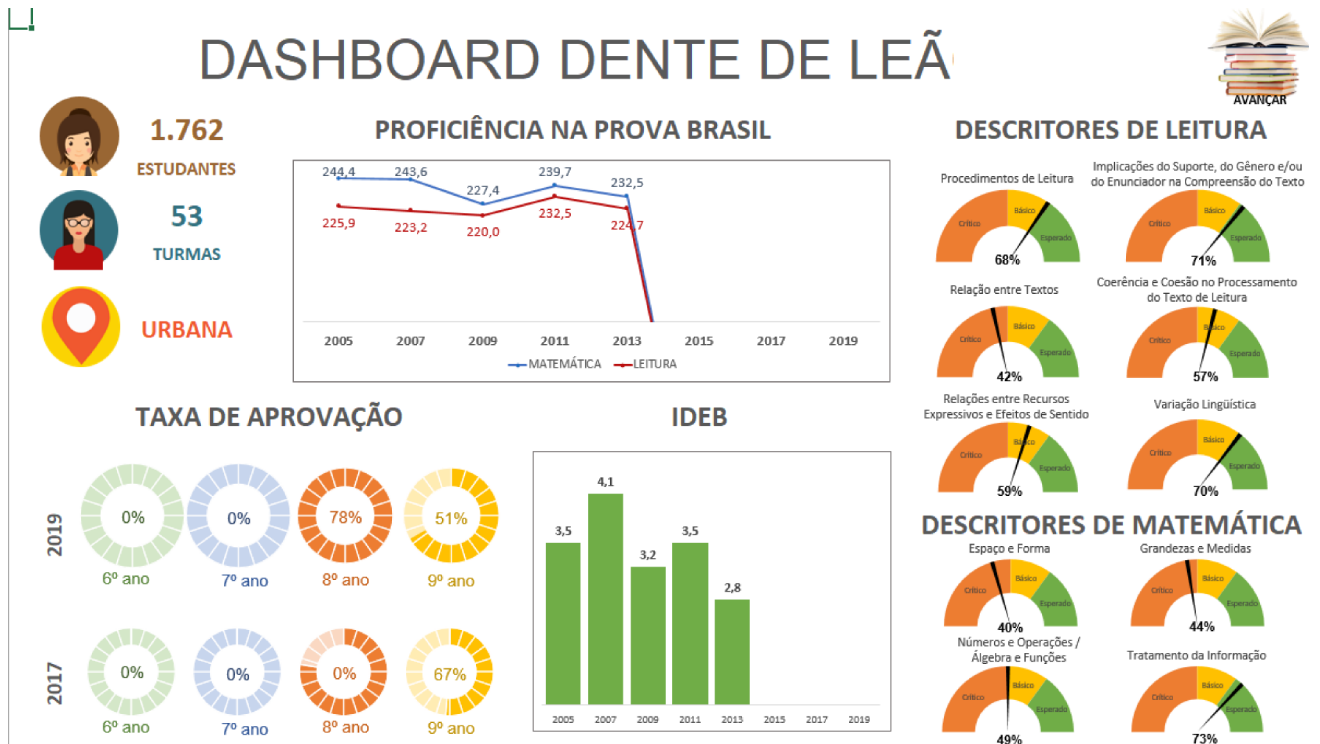
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dashboard 3 – Cravo



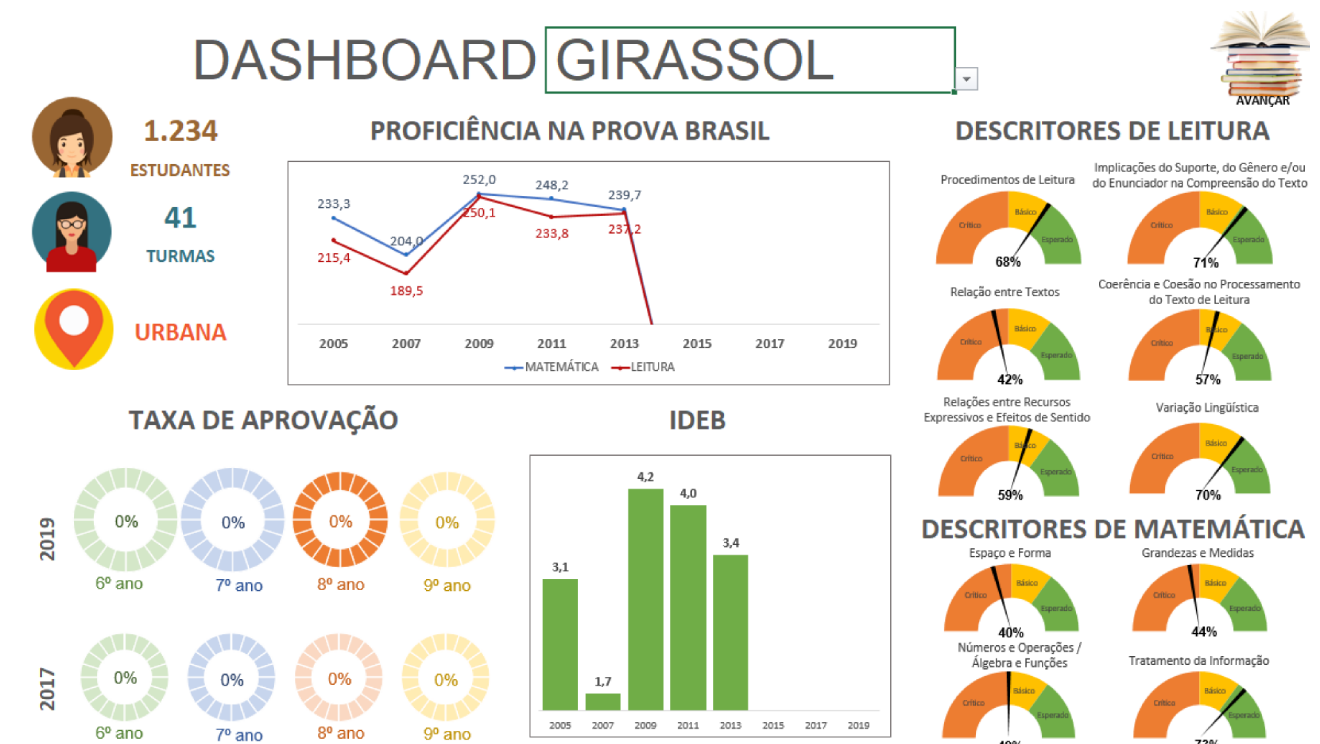
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dashboard 4 – Dente de Leão



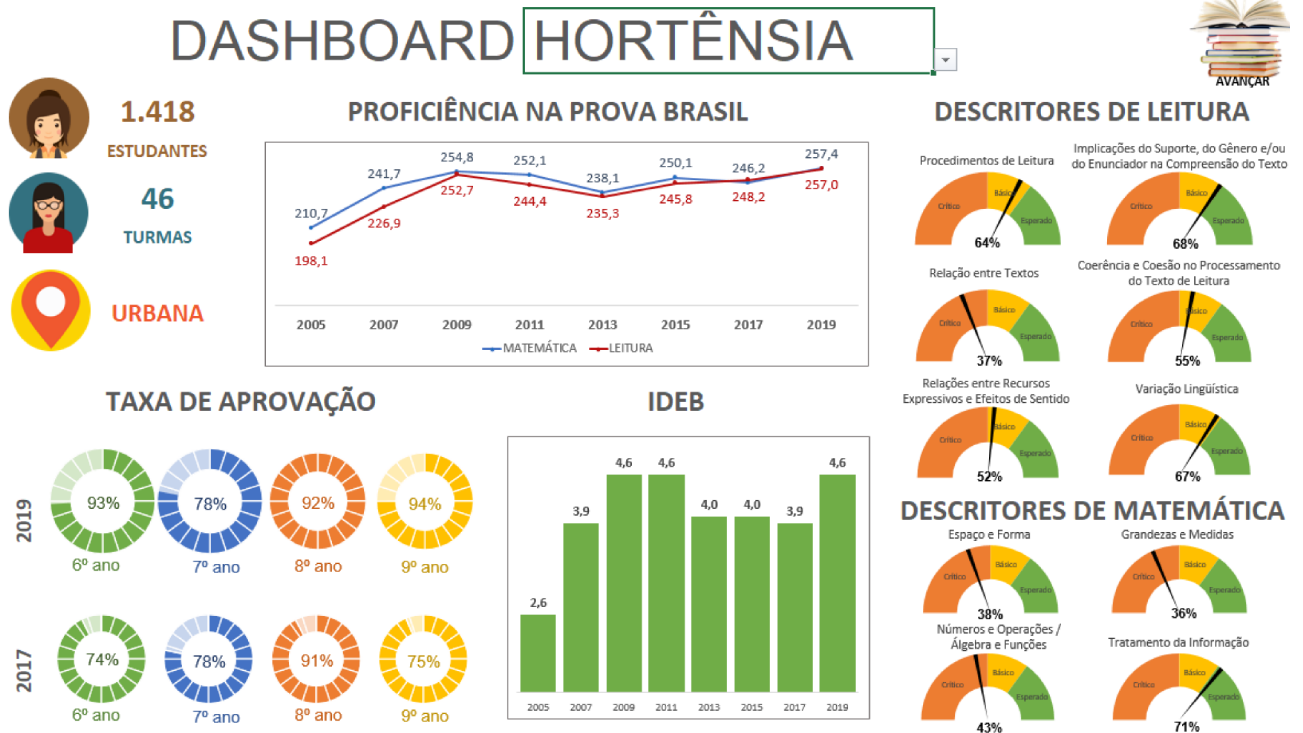
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dashboard 5 – Girassol



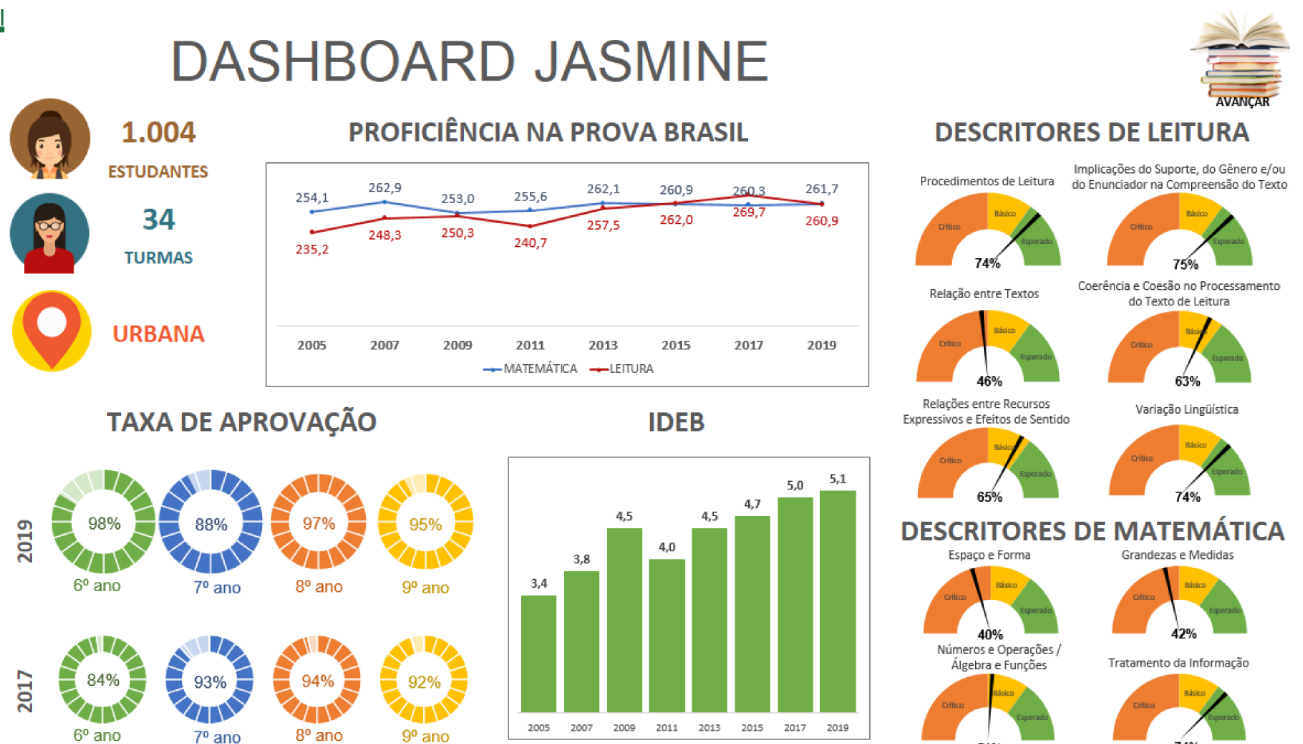
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dashboard 6 – Hortênsia



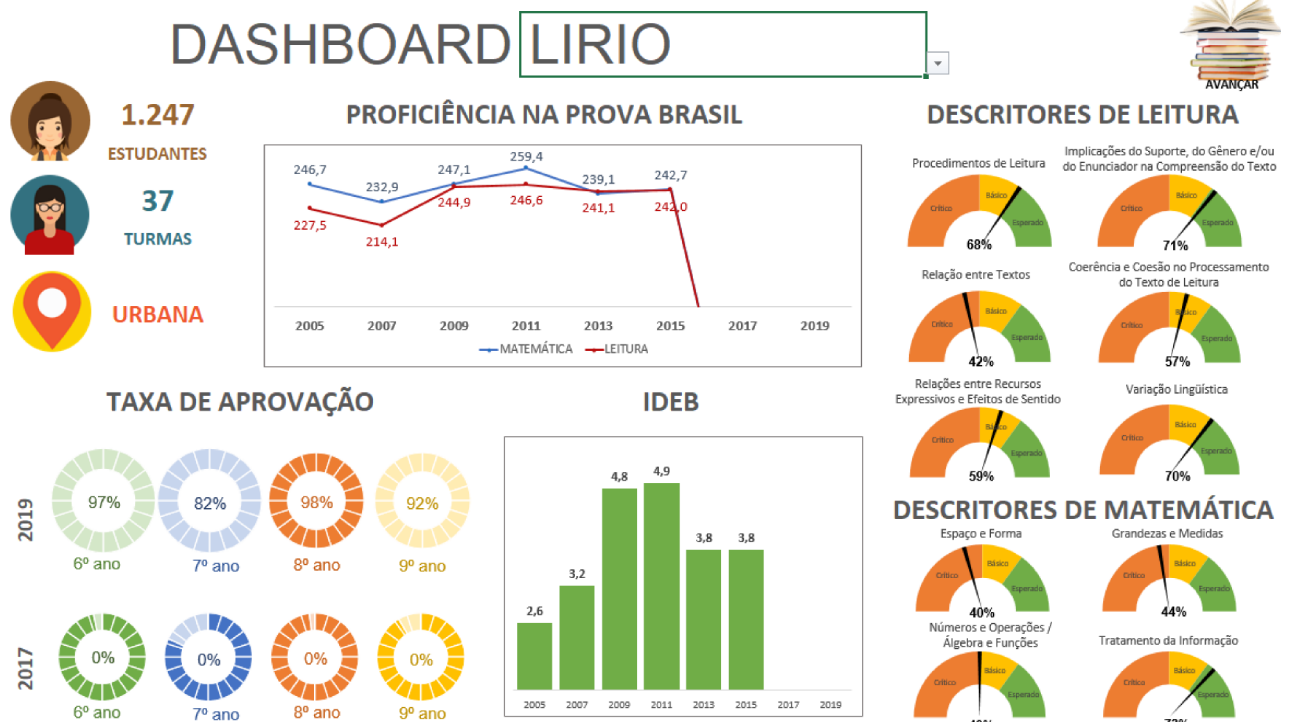
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dashboard 7 – Jasmine



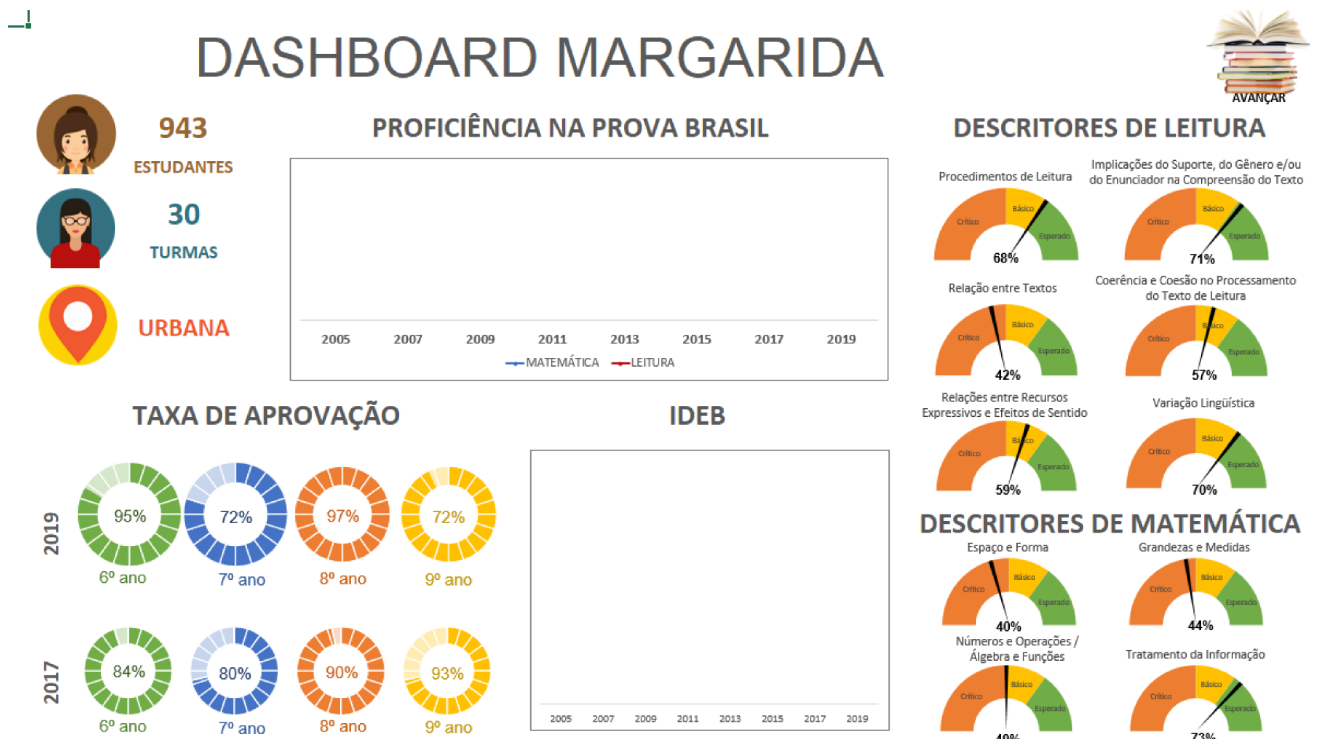
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dashboard 8 – Lirio



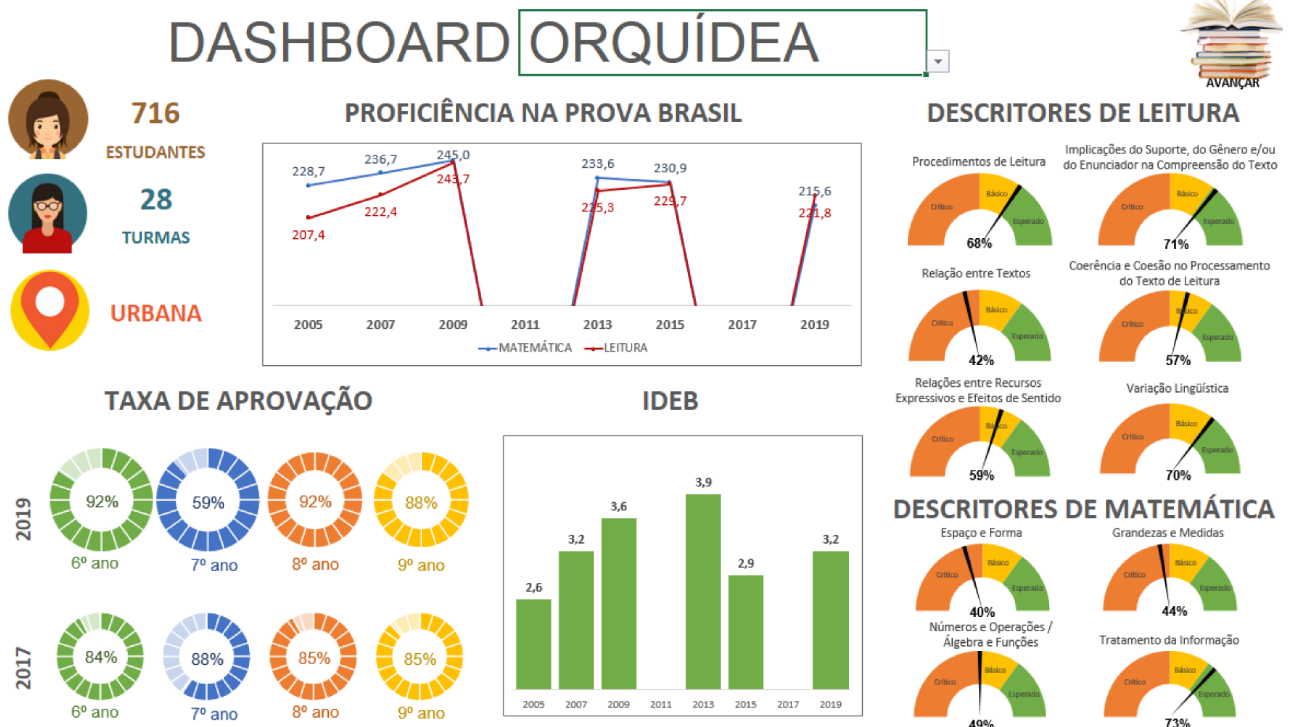
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dashboard 9 – Margarida



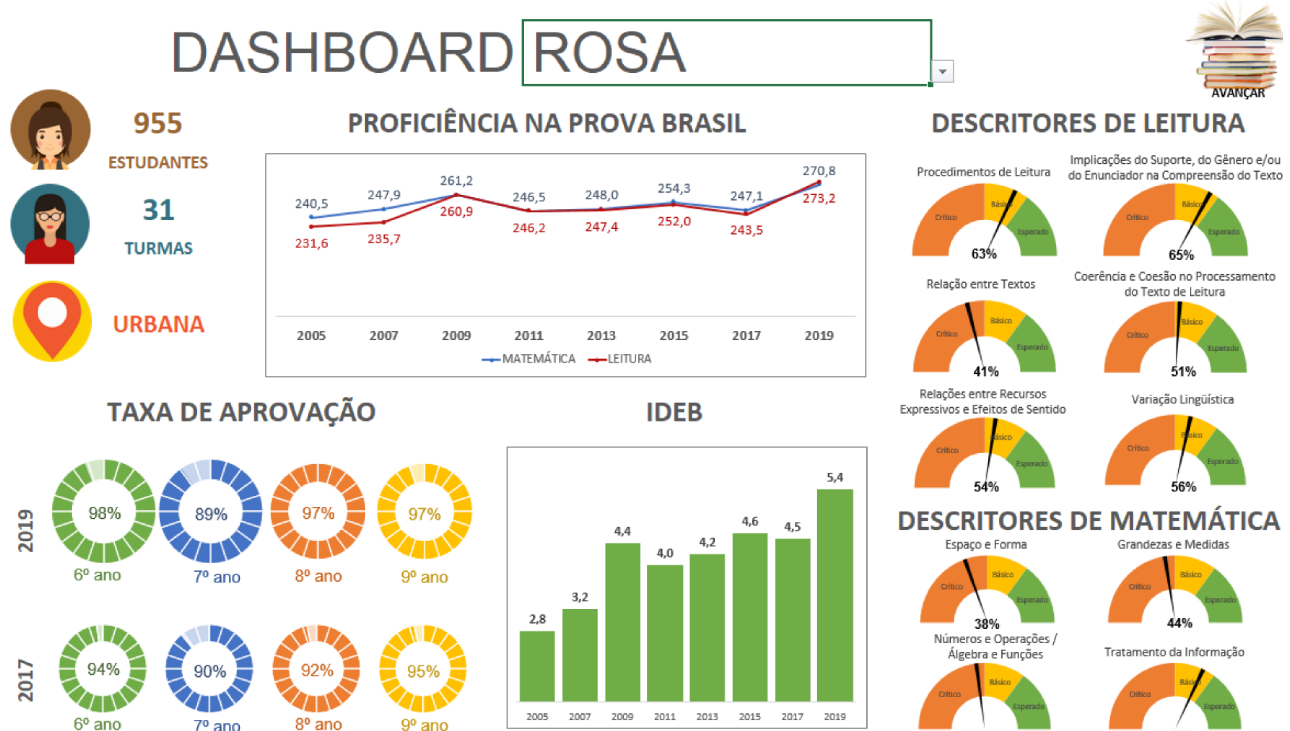
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dashboard 10 – Orquídea



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dashboard 11 – Rosa



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dashboard 12 – Tulipa

DASHBOARD TULIPA

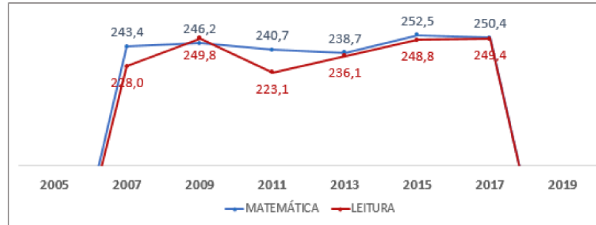


1.068
ESTUDANTES

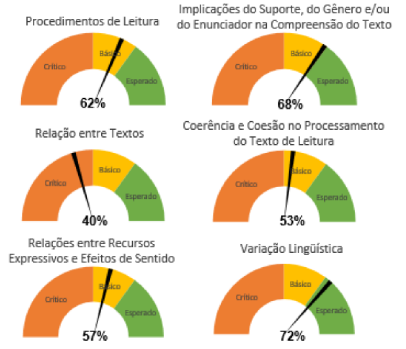
29
TURMAS

URBANA

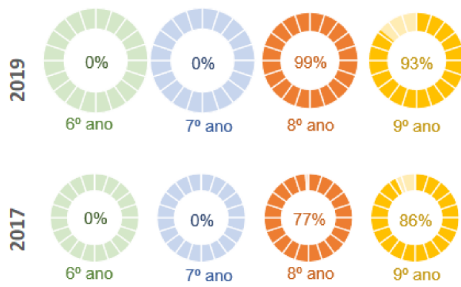
PROFICIÊNCIA NA PROVA BRASIL



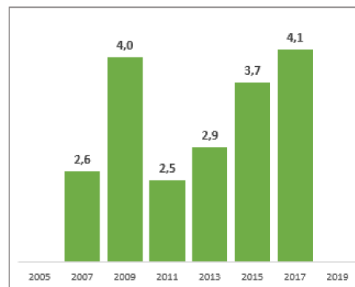
DESCRIPTORES DE LEITURA



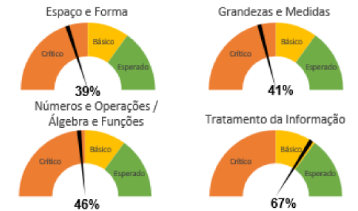
TAXA DE APROVAÇÃO



IDEB



DESCRIPTORES DE MATEMÁTICA



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo compreender o uso dos resultados obtidos na avaliação em larga escala, especificamente no Saeb, pelas escolas públicas de Samambaia-DF que ofertam o 3º Ciclo do Ensino Fundamental. A partir desse objetivo, sem a intenção de esgotar as reflexões sobre tal temática, buscamos investigar como esses resultados reverberam dentro de unidades escolares, respondendo nossa questão de pesquisa e colaborando, assim, para as pesquisas em Educação no Brasil.

Concordamos com a fala de Luckesi (2018), quando esse afirma que o ato avaliativo é parceiro do gestor da ação e tem o papel de revelar a qualidade da realidade. As avaliações em larga escala tornaram-se uma prática constante nas redes de ensino público. É preciso problematizar como os resultados dessas avaliações estão sendo utilizados pelas Secretarias de Educação, gestores, coordenadores e professores.

Nessa perspectiva, ao analisarmos as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF, constatamos que o documento ratifica a necessidade de articulação das avaliações internas e externas com o intuito de colaborar com a reflexão e o redirecionamento do trabalho pedagógico. Ressalta-se que o momento do Conselho Escolar é um espaço de discussões sobre os dados e a reorganização do trabalho pedagógico. A criação de Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal também ocupa um espaço nas Diretrizes, tendo como finalidade subsidiar a implementação e/ou reorientação de políticas públicas e a promoção do acompanhamento do desempenho escolar.

Assim, inferimos que o Saeb e o uso de seus resultados, nesse documento, são considerados como mais uma fonte de informação, cabendo a instituição escolar fazer uso dos dados da maneira que achar pertinente. A análise das Propostas Pedagógicas das instituições educacionais foi delimitada como um dos objetivos deste estudo, no sentido de identificar se as avaliações em larga escala são mencionadas no documento e em qual contexto. A escolha da análise de tal documento pautou-se pela sua relevância dentro das instituições escolares, sobretudo no que se refere à identidade da escola. O estudo apontou que todas as Propostas Pedagógicas têm a mesma organização e formatação, isso se justifica devido à existência de um documento orientador para a elaboração desse documento publicado pela SEEDF.

No que tange às avaliações externas, encontramos trechos que fazem referência ao Ideb, expressando a preocupação em elevar os índices para alcance das metas projetadas. Destacamos que os índices obtidos nas avaliações externas devem ser interpretados como um diagnóstico das aprendizagens e não como um alvo a ser atingido. Preocupar-se apenas com o índice sem a devida interpretação dos dados pode conduzir a uma mudança de foco, que é a aprendizagem e não a preparação para a testagem.

Outro ponto identificado na análise foi o uso de testes e/ou simulados com intuito de preparar os estudantes para as provas do Saeb – observamos que um terço das propostas analisadas descrevem que utilizam os instrumentos avaliativos para esse fim. Esta ação tem o efeito de propiciar resultados fictícios focados em números. Acerca disso, concordamos com Luckesi (2011), quando esse destaca que os estudantes não estão na escola para serem submetidos a um processo seletivo, mas sim para aprender.

Ao analisarmos os índices divulgados pelo Inep, observamos que os índices das instituições pesquisadas estão avançando progressivamente. Esses avanços podem ser reflexos de diversos fatores, tais como a avaliação e a reorganização escolar. Destacamos que a implementação do 3º Ciclo no Ensino Fundamental e a implementação da progressão continuada podem ter uma parcela de contribuição nesse avanço, pois estamos diante de uma ruptura com a avaliação classificatória e fragmentada. Contudo, é importante mencionar que a implementação ocorreu em 2018, assim, não dispomos de dados significativos para realizar essa inferência.

Questionados sobre a importância do Saeb, gestores, coordenadores e professores apontaram que as avaliações em larga escala são consideradas importantes e que refletem a realidade da escola, destacando sua legitimidade para a educação brasileira. Percebemos que os resultados das avaliações externas estão contribuindo como diagnóstico do ensino, o que sinaliza que estamos rompendo gradativamente com a ideia de avaliação em larga escala ser utilizada para ranqueamentos. Avanços ainda são necessários, principalmente no que se refere ao acesso e à compreensão dos dados, faz-se necessário estabelecer uma comunicação direta entre os níveis centrais e intermediários com as escolas a fim de promover formações continuadas que contribuam para o fazer pedagógico.

Salientamos que encontramos muitos obstáculos para a continuidade deste estudo pois estávamos diante de uma nova realidade, onde os profissionais da educação buscavam alternativas para o desenvolvimento das suas atividades. O novo contexto escolar impunha a implementação de atividades pedagógicas não presenciais, onde a comunicação entre educadores, responsáveis e estudantes era realizada por meio palestras, *lives*, chamadas de vídeos e/ou videoconferências. Nessas circunstâncias, buscamos finalizar esta pesquisa ressaltando a importância de estudos futuros que investiguem o impacto nos resultados do Saeb devido ao fechamento das escolas durante a pandemia da Covid-19.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. G. Estado, mercado, comunidades e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 139-164, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.
- AFONSO, A. J. G. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.
- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. D. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, p. 1153-1174, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n125/08.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.
- ANDRADE, D. F.; VALLE, R. C.; TAVARES, H. R. Introdução à teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações. SINAPE, 2000. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~aanjos/CE095/LivroTRI_DALTON.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.
- ARAUJO, G. C.; FERNANDES, C. F. R. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala no Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à educação. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Espanha, v. 2, n. 2, p. 124-140, 2009. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art7.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.
- ARREDONDO, C. S; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.
- ASSIS, R. M. **O Ideb nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Jataí – GO: qualidade, avaliação e interferências**. 2014: 299f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, UFG, 2014.
- BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. *In*: STEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP & A. 2003.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educacion: Examen Del Banco Mundial**. Washington, 1995. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.
- BASSO, F. V. **Uso dos Resultados do Saeb/ Prova Brasil na Formulação de Políticas Educacionais Estaduais**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Brasília, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Programa de Pós-Graduação em Administração, Mestrado Profissional em Administração. Brasília, 2017.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, especial, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em; <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BOAS, B. M. de F. V. Entrelaçando a Avaliação para as Aprendizagens, a Avaliação Institucional e a Avaliação se Sistema por meio do Portfólio. BOAS, B.V. (org.). **Conversas sobre avaliação**. São Paulo: Editora Papirus, 2019. p. 113 – 122.

BOAS, I. V. V. **A percepção dos professores sobre o Ideb de sua escola: ele reflete o trabalho desenvolvido?** 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, UNIVÁS, 2016.

BOGDAN, G. Robert. BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, p. 113-126, mai./ago. 2016.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101- 132, nov. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BONAMINO, A. O público e o privado na educação brasileira inovações e tendencias a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira da Educação**, Campinas, Autores Associados, n 5, p. 253 – 276. Jan./ jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38719/20248>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867 de 4 d julho de 2012. Institui o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 2012.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem Institucional e em Larga Escala 2014-2016**. Disponível em <http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-Avaliacao-Educacional-1.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.064, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4, de 04 de janeiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as Unidades Escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2016c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 1094, de 30 de setembro de 2016. Altera dispositivos da Portaria MEC nº. 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 out. 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 jul. 2012.

BROOKE, N. P.; CUNHA, M. A.; FALEIROS, M. A. **Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**: Relatório Final. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRUNNER, J. J. Universidad, sociedad y Estado en los 90. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 107, p. 70-76, mai./jun. 1999. Disponível em: <https://nuso.org/articulo/universidad-sociedad-y-estado-en-los-90/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

DURLI, Z.; SCHNEIDER, M. P. Regulação do currículo no ensino fundamental de 9 anos. **Revista Contrapontos** [eletrônica], v. 11, n. 2, p. 170-178, mai/ago. 2011. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2665>. Acesso em: 16 mar. 2020.

CASTRO, M. H. O Saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, p. 85-98, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3153>. Acesso em: 16 mar. 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELFINO, D. L. **Uso dos resultados da Prova Brasil na Gestão Escolar: Percepções de uma rede de ensino Catarinense**. 2017, 65f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Tajaí, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Catarina, UNIVALI, 2017.

DESCHAMPS, E. BNCC: a escola, o currículo, a diversidade do Brasil e a sociedade do século 21. *In*: SIQUEIRA, I. C. P. **BNCC: Educação infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. P. 25 – 37.

DIAS, E. T. G. Avaliação da Alfabetização Infantil: Provinha Brasil. *In*: BOAS, B. V. **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papyrus, 2017. p. 81- 97.

Dourado, L. F.; Oliveira, J. F.; A qualidade da Educação: Perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base nacional comum curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, Ângela e DOURADO, Luiz (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

ELLIOTT, J. La reforma educativa en el Estado Evaluador. **Perspectivas**, v. 32, n. 3, p. 01-20, set. 2002. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/123s/elliots.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

- FERNANDES, C. D. O. O Que a Escola Pode Fazer com os Resultados Externos? *In: BOAS, B. V. Avaliação: interações com o trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2017. p. 115-126.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.
- FERNANDES, R. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, p. 99-112, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2603/2613>. Acesso em: 16 mar. 2020.
- FERREIRA, N. S. D. A. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade (online)**, Campinas, v. 23, p. 257 - 272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.
- FLICK, U. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2012.
- FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 28, 2005, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu, MG: ANPED, 2005.
- FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.
- FREITAS, L.C. *et al.* **Avaliação Educacional: Caminhando pela Contramão**. 6. ed. Petrópoli: Vozes, 2014.
- FREITAS, L. C. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, p. 127-140, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3156>. Acesso em: 16 mar. 2020.
- FREITAS, P. F.; SIQUEIRA, V.; ALAVARSE, O. M. O Sistema da Educação Básica – Saeb e suas repercussões em teses e dissertações no período de 2005 a 2015: um tratamento inicial. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, p. 153-162, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2730>. Acesso em: 16 mar. 2020.

FRIGOTTO, G. **A educação está nocauteada**. [Entrevista cedida a] André Antunes. EPSJV/Fiocruz. São Paulo, 15 de junho de 2018, 11h31. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/aeducacao-esta-nocauteada>. Acesso em: 16 mar. 2020.

GADOTTI, M. **Avaliação Educacional e Projeto Político-Pedagógico**. [S.l.]: 1999.

GALLO, S. Base Comum Curricular, um instrumento da biopolítica. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n.516, ano XVII, dezembro de 2017, p.37-41.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologia**. Campinas: 2006.

GARCIA, R. L. A avaliação e sua simplificação no fracasso/sucesso. *In*: ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 29-49.

GATTI, B. A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M., R. (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil - Origem e Pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 47-69. (Ciclo de Debates, v. 1).

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, GDF. **Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização**. Brasília, DF: [s.n.], 2012. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizes_pedagogog_2ciclo.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, GDF. Regimento interno. Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 20 nov. 2017. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento_Interno.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, GDF. **Orientações Pedagógicas**. Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas. Brasília: 2014. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/orientacao_pedagogogica_projeto_politico_pedagogico.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

GIBBS, G. **Análise de Dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, C. O tema da avaliação educacional na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, p. 53 -70, mai./ago. 2016.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. São Paulo: 2003.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 42, p. 1-14, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, INEP. **home**. [2020]. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 13 jul. 2019.

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2009.

KLEIN, R. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. **Revista da Fundação Cesgranrio**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 283-296, jan./mar. 2003b.

KRAEMER, M. E. P. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber**. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96974>. Acesso: 20 ago. 2020.

LAGE, M. C. Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **ETD. Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. Especial, p. 198- 226, 2011. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1210/pdf_57. Acesso em: 16 mar. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. Salvador: Cortez, 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2011.

MACIEL, L. D. S. **As implicações produzidas pela avaliação externa no trabalho docente: uma análise no município de Duque de Caxias - RJ**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

MACHADO, C. Impactos da Avaliação Externa nas Políticas de Gestão Educativa. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 11, n. 1, p. 40-55, jan./mar. 2013.

MACHADO, C. Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre o uso dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

MADAUS, G; STUFFLEBEAM, D. *Program evaluation: a historical overview*. In: STUFFLEBEAM, D; MADAUS, G; KELLAGHAN, T. (org.). **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. Dordrecht: Kluwer, 2000.

NEAVE, G. Reconsideración del estado avaliador. *In*: NEAVE, G. **Educación superior: histórica e política**. Barcelona: Gedisa, 2001. p. 211-240.

HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R.; OLIVEIRA, A. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 21- 37, set. 2016. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3149/2884>. Acesso em: 16 mar. 2020.

OLIVEIRA, A. P. M. A. **Prova Brasil como Política de Regulação da Rede Pública do Distrito Federal**. 2011. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Q. C. D. S. **O IDEB e a qualidade da educação: a política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão-PR, no período de 2007-2013**. 2015. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2015.

PERONI, V. M. V. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 285-300, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19498/11322>. Acesso em: 16 mar. 2020.

PEREIRA, M. S. Avaliação, ciclos e progressão continuada: questões relevantes. *In*: BOAS, B. V. **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2017. p. 61- 70.

PESTANA, M. I. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, p. 71-84, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3152>. Acesso em: 16 mar. 2020.

PERRENOUD, P. **Os Ciclos de Aprendizagem – Um Caminho para Combater o Fracasso Escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**. Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REIS, M. D. G. D. S. **A Gestão Escolar e o uso dos Resultados das Avaliações Externas: um estudo na rede pública municipal de ensino de Cruzeiro do Sul- Acre**. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

RUBINI, M. Â. O. D. S. **Políticas Públicas de Avaliação em Larga Escala, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e a Organização da Escola: limites e possibilidades**. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017.

SANTOS, J. F. **Análise do efeito da Prova Brasil em duas escolas públicas do Distrito Federal**. 2018. 58 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2018.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCRIVEN, M. **The logic of evaluation**: department of Psychology. Claremont: Claremont Graduate University, 2007.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? **ETD -Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 58-74, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6879>. Acesso em: abril de 2020

SCHNEIDER, M. P; ROSTIROLA, C. R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAE**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.493-510, set/dez, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63790>. Acesso em: 16 mar. 2020.

SILVEIRA, A. A. F. **Uso dos resultados das Avaliações Externas em escolas de uma cidade do Sul de Minas Gerais**. 2016: 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2016.

SILVIA, A. L.; GOMES, A. M. Avaliação Educacional: Concepções e Embates Teóricos. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/5048/3636>. Acesso em: 16 mar. 2020.

SOARES, J. F. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, p. 141-152, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3157/2892>. Acesso em: 16 mar. 2020.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evolução sistemática**. Guia teórica e prática. Madrid: Paidós, 1987.

TEODORO, A. Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, p. 41-52, set. 2016. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3150/2885>. Acesso em: 16 mar. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Unesco, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 15 jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, Unesco. **UNESDOC Digital Library**, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 15 jan. 2019.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

VIEIRA, R. A. **Políticas de Avaliação em Larga Escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa - MG**. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

VEIGA, I. P. da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998.

APÊNDICE

1.1 ROTEIRO NORTEADOR PARA QUESTIONÁRIO

Antes de tudo, agradecemos por sua disponibilidade em colaborar com o nosso estudo.

Esta pesquisa tem um objetivo acadêmico, ou seja, as informações prestadas aqui são sigilosas e sua identificação seja restrita ao pesquisador, faremos uso de nomes fictícios. Você levará em torno de 15 minutos para responder este questionário. Não existe resposta certa ou errada. Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Temos o comprometimento de fornecer todas as informações e explicações referentes aos resultados da pesquisa logo após sua finalização.

Se você tiver alguma dúvida, desconforto ou comentário, não hesite em entrar em contato com a responsável pela pesquisa, a professora Adna Oliveira, através do número (61)99618.2268 ou do e-mail: adnaosilva@gmail.com.

Ao apertar o botão "PRÓXIMO", abaixo, você concordará em participar da pesquisa.

1) Identificação:

1.1) Idade:

1.2) Sexo: () Masculino () Feminino

1.3) Escolaridade:

1.4) Área de formação:

1.5) Área de atuação:

1.6) Tipo de vínculo:

1.7) Tempo na SEEDF:

1.8) Outras atuações na SEEDF:

1.9) Tempo no atual cargo:

2) Identificação da instituição: retirada da PP

3) Desenvolvimento de atividades diárias

3.1) Quais são as principais atividades exercidas por você?

3.2) Tem auxílio de uma equipe? Quantas pessoas?

3.3) Você precisa fazer alguma formação específica para atuar na área?

3.4) As condições de trabalho são suficientes para desenvolver todas as atividades?

4) Sobre avaliação em larga escola:

4.1) Sobre a avaliação em larga escola, quais atividades você realiza nesse processo?

4.2) Seu contato com as avaliações é:

Divulgação Aplicação Interpretação e divulgação de resultados Nenhum

4.3) Qual a relevância do Saeb para a educação?

Máximo Alto Médio Baixo Irrelevante

4.4) Como você recebe orientações sobre a aplicação da Prova Brasil?

Através dos articuladores de avaliação Diretoria de Avaliação

Inep Não recebe

4.5) Antes da aplicação da prova há algum tipo de preparação dos estudantes?

Sim Qual? _____ Não.

4.6) A adesão da prova por parte dos professores e estudantes é:

Ótima Boa Ruim Indiferente Não tenho opinião formada

4.7) Posteriormente à aplicação da prova há alguma discussão entre os envolvidos no processo?

Sim. Por quê? _____ Não.

5) Sobre o uso dos resultados:

5.1) Por quais meios você recebe os resultados do Ideb?

Site do Inep Relatório encaminhado via e-mail

Relatório impresso Não recebo Vejo na mídia

5.2) Você tem ciência do último resultado divulgado? Sim Não

5.3) Em uma escala de 0 a 6, onde 0 significa “nenhuma importância” e 6 significa “muita importância”, como você avalia a utilidade do Saeb para a planejamento pedagógico na instituição educacional? (0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

Por quê?

5.4) O Ideb obtido pela UE que você trabalha reflete a realidade da instituição? Utilizaremos a escala de 0 a 6. (0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

Por quê?

5.5) A escola recebe orientações para analisar os resultados obtidos?

Sim Não

5.6) Como os resultados do Ideb contribuem para o planejamento da Proposta Pedagógica?

Como consulta Influência diretamente no currículo Não influencia

5.7) Após a divulgação dos resultados do Ideb, há uma análise dos instrumentos que o constituem, testes de desempenho (leitura e matemática) e questionários?

ANEXO

Relatório histórico do Saeb/ Ideb do Distrito Federal



ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

Proficiência - Matemática - AI/EF

| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 |
|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| DF* | 207,56 | 213,20 | 227,95 | 229,32 | 229,66 | 229,39 | 237,68 | 241,85 |
| Pública* | 200,43 | 208,76 | 223,31 | 223,15 | 223,48 | 221,12 | 229,43 | 233,74 |
| Privada | 233,64 | 228,35 | 242,18 | 248,78 | 247,10 | 251,57 | 259,79 | 263,92 |

Proficiência - Língua Portuguesa - AI/EF

| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 |
|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| DF* | 192,96 | 195,95 | 206,05 | 210,31 | 213,67 | 220,64 | 227,84 | 230,26 |
| Pública* | 185,23 | 191,20 | 200,93 | 204,02 | 207,18 | 212,90 | 220,71 | 222,13 |
| Privada | 221,20 | 212,16 | 221,73 | 230,15 | 232,00 | 241,41 | 246,97 | 252,35 |

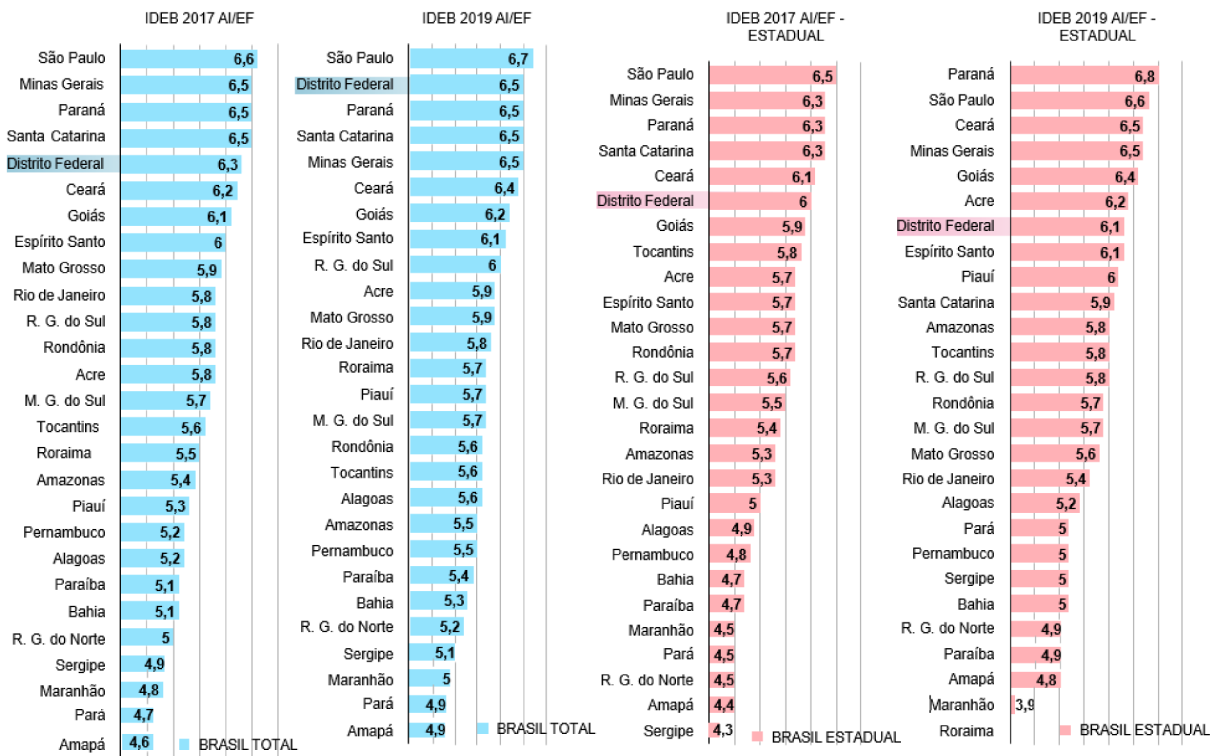
IDEB - AI/EF

| | 2005 | | 2007 | | 2009 | | 2011 | | 2013 | | 2015 | | 2017 | | 2019 | | 2021 | |
|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | Nota | Meta | Nota | Meta | Nota | Meta | Nota | Meta | Nota | Meta | Nota | Meta | Nota | Meta | Nota | Meta | Nota | Meta |
| DF* | 4,8 | - | 5,0 | 4,9 | 5,6 | 5,2 | 5,7 | 5,6 | 5,9 | 5,8 | 6,0 | 6,1 | 6,3 | 6,3 | 6,5 | 6,6 | - | 6,8 |
| Pública* | 4,4 | - | 4,8 | 4,5 | 5,4 | 4,8 | 5,4 | 5,2 | 5,6 | 5,5 | 5,6 | 5,8 | 6,0 | 6,0 | 6,1 | 6,3 | - | 6,5 |
| Privada | 6,4 | - | 6,1 | 6,4 | 6,5 | 6,7 | 6,8 | 7,0 | 6,9 | 7,2 | 7,1 | 7,3 | 7,4 | 7,5 | 7,6 | 7,7 | - | 7,8 |

Variação - AI/EF

| | 2005-2007 | 2007-2009 | 2009-2011 | 2011-2013 | 2013-2015 | 2015-2017 | 2017-2019 |
|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| DF* | 0,2 | 0,6 | 0,1 | 0,2 | 0,1 | 0,3 | 0,2 |
| Pública* | 0,4 | 0,6 | 0 | 0,2 | 0 | 0,4 | 0,1 |
| Privada | -0,3 | 0,4 | 0,3 | 0,1 | 0,2 | 0,3 | 0,2 |

*Médias do Saeb 2011 e Ideb 2011 calculados sem as escolas federais.



ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

Proficiência - Matemática - AF/EF

| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 |
|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| DF* | 260,81 | 263,59 | 262,47 | 265,01 | 261,52 | 265,34 | 269,71 | 271,91 |
| Pública* | 228,00 | 237,78 | 249,36 | 251,71 | 248,05 | 255,01 | 255,61 | 257,14 |
| Privada | 298,85 | 297,81 | 294,73 | 297,13 | 299,51 | 293,10 | 306,78 | 312,92 |

Proficiência - Língua Portuguesa - AF/EF

| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 |
|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| DF* | 246,99 | 247,51 | 252,66 | 254,91 | 253,83 | 259,71 | 265,94 | 266,82 |
| Pública* | 225,21 | 225,86 | 242,87 | 243,17 | 242,90 | 251,16 | 254,64 | 254,27 |
| Privada | 279,98 | 276,09 | 276,76 | 283,94 | 284,67 | 282,69 | 295,65 | 302,24 |

IDEB - AF/EF

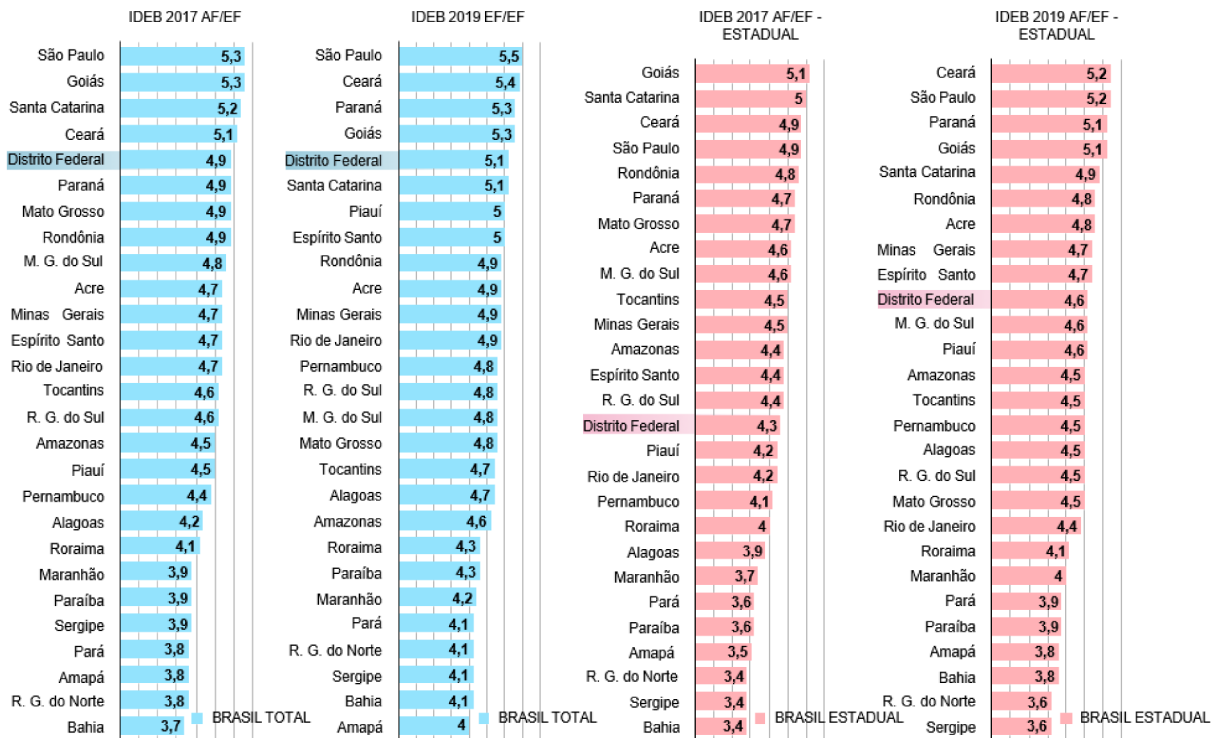
| | 2005 | | 2007 | | 2009 | | 2011 | | 2013 | | 2015 | | 2017 | | 2019 | | 2021 | |
|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| | Nota | Meta | Nota | Meta | Nota | Meta | Nota | Meta | Nota | Meta | Nota | Meta | Nota | Meta | Nota | Meta | | |
| DF* | 3,8 | - | 4,0 | 3,9 | 4,4 | 4,0 | 4,4 | 4,3 | 4,4 | 4,7 | 4,5 | 5,1 | 4,9 | 5,3 | 5,1 | 5,6 | - | 5,8 |
| Pública* | 3,3 | - | 3,5 | 3,3 | 3,9 | 3,4 | 3,9 | 3,7 | 3,9 | 4,1 | 4,0 | 4,5 | 4,3 | 4,8 | 4,6 | 5,0 | - | 5,3 |
| Privada | 6,0 | - | 5,9 | 6,0 | 5,8 | 6,1 | 6,0 | 6,4 | 6,1 | 6,7 | 6,0 | 6,9 | 6,5 | 7,1 | 6,8 | 7,3 | - | 7,4 |

Varição - AF/EF

| | 2005-2007 | 2007-2009 | 2009-2011 | 2011-2013 | 2013-2015 | 2015-2017 | 2017-2019 |
|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| DF* | 0,2 | 0,4 | 0 | 0 | 0,1 | 0,4 | 0,2 |
| Pública* | 0,2 | 0,4 | 0 | 0 | 0,1 | 0,3 | 0,3 |
| Privada | -0,1 | -0,1 | 0,2 | 0,1 | -0,1 | 0,5 | 0,3 |

*Médias do Saeb 2011 e Ideb 2011 calculados sem as escolas federais.

ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS



ENSINO MÉDIO

Proficiência - Matemática - EM

| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 |
|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| DF* | 297,83 | 300,31 | 285,65 | 290,16 | 287,49 | 280,42 | 286,41 | 296,45 |
| Pública | 282,79 | 286,45 | 264,28 | 272,17 | 264,64 | 262,85 | 263,71 | 276,57 |
| Privada | 345,26 | 328,05 | 335,00 | 328,73 | 333,85 | 318,20 | 340,96 | 345,36 |

Proficiência - Língua Portuguesa - EM

| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 |
|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| DF* | 278,22 | 288,41 | 278,85 | 283,06 | 279,21 | 284,42 | 278,44 | 292,65 |
| Pública | 265,69 | 278,48 | 263,11 | 269,59 | 261,57 | 270,45 | 261,77 | 279,05 |
| Privada | 317,70 | 308,94 | 315,19 | 312,20 | 315,61 | 314,02 | 318,48 | 326,02 |

IDEB - EM

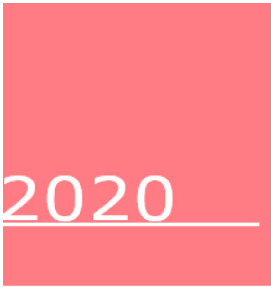
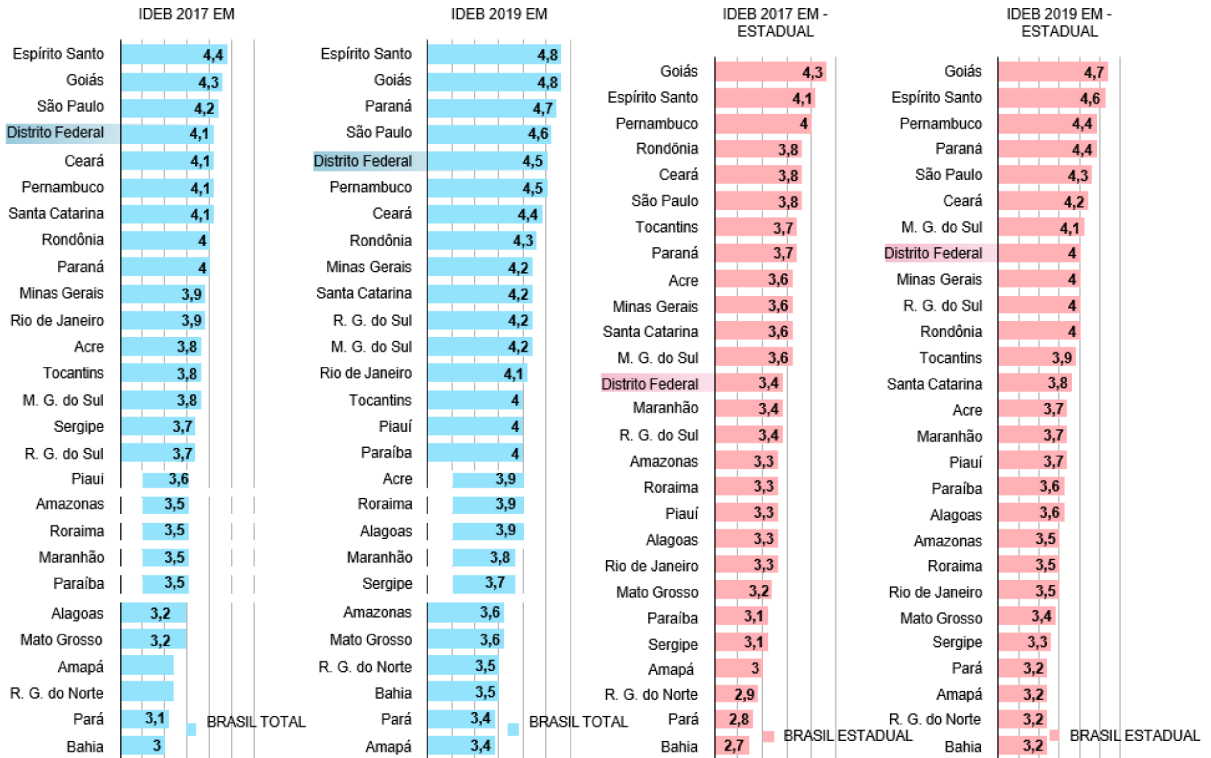
| | 2005 | | 2007 | | 2009 | | 2011 | | 2013 | | 2015 | | 2017 | | 2019 | | 2021 | |
|---------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | Nota | Meta | Nota | Meta | Nota | Meta | Nota | Meta | Nota | Meta | Nota | Meta | Nota | Meta | Nota | Meta | Nota | Meta |
| DF* | 3,6 | - | 4,0 | 3,6 | 3,8 | 3,7 | 3,8 | 3,9 | 4,0 | 4,1 | 4,0 | 4,5 | 4,1 | 4,9 | 4,5 | 5,2 | - | 5,4 |
| Pública | 3,0 | - | 3,2 | 3,0 | 3,2 | 3,1 | 3,1 | 3,3 | 3,3 | 3,6 | 3,5 | 3,9 | 3,4 | 4,4 | 4,0 | 4,6 | - | 4,8 |
| Privada | 5,9 | - | 5,5 | 5,9 | 5,6 | 6,0 | 5,6 | 6,1 | 5,7 | 6,3 | 5,6 | 6,6 | 6,0 | 6,9 | 6,2 | 7,1 | - | 7,2 |

Varição - EM

| | 2005-2007 | 2007-2009 | 2009-2011 | 2011-2013 | 2013-2015 | 2015-2017 | 2017-2019 |
|---------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| DF* | 0,4 | -0,2 | 0 | 0,2 | 0 | 0,1 | 0,4 |
| Pública | 0,2 | 0 | -0,1 | 0,2 | 0,2 | -0,1 | 0,6 |
| Privada | -0,4 | 0,1 | 0 | 0,1 | -0,1 | 0,4 | 0,2 |

*Médias do Saeb 2011 e Ideb 2011 calculados sem as escolas federais.

ENSINO MÉDIO



Análise da variação do Ideb 2019

Anos iniciais/EF

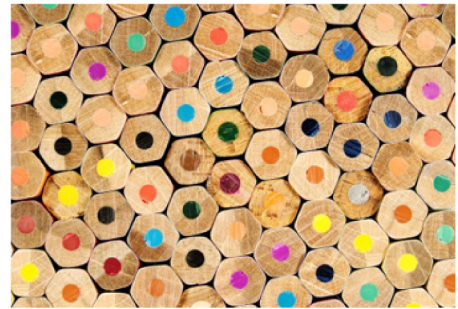
DF: atingiu a nota no Ideb de 6,5 aumentando 0,2 em relação a 2017 faltando apenas 0,1 para atingir a meta de 6,6.

Pública: atingiu a nota no Ideb de 6,1 crescendo 0,1 em relação a 2017, contudo não atingiu a meta de 6,3.

Anos finais/EF

DF: atingiu a nota no Ideb de 5,1 aumentando em 0,2 em relação a 2017 apesar de não atingir a meta de 5,6.

Pública: atingiu a nota no Ideb de 4,6 crescendo 0,3 mantendo a variação de 2015 para 2017. Contudo não atingiu a meta de 5,0.



Ensino Médio

DF: atingiu a nota no Ideb de 4,5 aumentando 0,4 em relação a 2017 contudo não atingiu a meta de 5,2.

Pública: atingiu a nota no Ideb de 4,0 crescendo 0,6 em relação a 2017 contudo não atingiu a meta de 4,6.

