



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA - NEB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA – PPEB**

**RAQUEL ALMEIDA DA SILVA**

**O SISTEMA PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (SisPAE) E O  
DESEMPENHO EM MATEMÁTICA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: o caso da  
Escola Guamaense.**

Belém-PA

2022

RAQUEL ALMEIDA DA SILVA

**O SISTEMA PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (SisPAE) E O  
DESEMPENHO EM MATEMÁTICA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: o caso da  
Escola Guamaense.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de pesquisa Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica, como requisito para o Título de Mestrado.

Orientadora: Prof. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza

Belém-PA

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

S586s Silva, Raquel Almeida da.  
O Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) e o  
Desempenho em Matemática dos Alunos do Ensino Médio: o caso  
da Escola Guamaense / Raquel Almeida da Silva. — 2022.  
174 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo  
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de  
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,  
2022.

1. Avaliação em larga escala. 2. SisPAE. 3. Desempenho  
em Matemática. I. Título.

CDD 370

---

RAQUEL ALMEIDA DA SILVA

**O SISTEMA PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (SisPAE) E O  
DESEMPENHO EM MATEMÁTICA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: o caso da  
Escola Guamaense.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de pesquisa Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica, como requisito para o Título de Mestrado.

Avaliação em: 14/06/2022

CONCEITO: **APROVADA**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza (Orientadora)  
Universidade Federal do Pará – PPEB/NEB/UFPA

---

Profa. Dra. Edna Cristina do Prado (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Alagoas – PPGE/UFAL

---

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha (Examinador Interno)  
Universidade Federal do Pará – PPEB/NEB/UFPA

---

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Examinadora Suplente)  
Universidade Federal do Pará – PPEB/NEB/UFPA

## AGRADECIMENTOS

Gratidão, palavra que resume minha trajetória antes, durante e na conclusão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Primeiramente, agradeço a Deus por me oportunizar a bênção de ter chegado até aqui, mesmo passando por momentos tão tristes e conturbados por causa da pandemia, me fortalecendo em várias ocasiões em que pensei em desistir. A Ele toda glória e louvor pela sua misericórdia!

Em seguida, ao meu amor, companheiro, parceiro na educação, amigo e esposo professor Erivaldo, que sempre me incentivou a acreditar no meu potencial e na minha capacidade em superar os obstáculos advindos de minha insegurança. Obrigada por estar ao meu lado, hoje e sempre!

Na sequência, aos meus familiares, especialmente à minha saudosa mãe Zelita que, mesmo não estando presente (in memoriam), tenho a convicção dela sempre está velando por mim durante minha jornada. Obrigada minha amantíssima mãe pelas lembranças de seu amor, afeto e ensinamentos.

Agradeço ao meu pai, seu Osvaldo, mesmo na sua maneira de educar em um misto de rigidez, disciplina e cuidados, tanto a mim quanto aos meus irmãos e minhas irmãs, procurou nos encaminhar para a vida. Obrigada meu pai por ainda me conceder sua bênção. Também agradeço à minha madrasta por sua torcida.

Aos familiares de meu marido, que também são minha família. Ressaltando minha sogra D. Maria que sempre colocou em suas orações os meus projetos. À minha cunhada Edilene, seu marido e seus filhos, João Gabriel e Ana Catarina, com seu apoio e incentivo a cada etapa cumprida e realizada. E ao meu saudoso e querido sogro Raimundinho que me alegrava com suas histórias hilárias.

À estimada professora Dra. Maria de Fátima Matos de Souza, gratidão por sua gentileza ao ter me recebido e aceitado no GPPGAE (Grupo de Pesquisa em Política, Gestão e Avaliação da Educação Básica). E, apesar de nossos encontros terem sido em grande parte online, mesmo à distância, soube me conduzir com paciência ao exigir de mim a capacidade de me tornar uma pesquisadora constante.

À professora Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira, à professora Dra. Edna Cristina do Prado e ao professor Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, por suas colocações e contribuições tanto na Qualificação quanto na Defesa, que enriqueceram este trabalho dando direcionamento para a melhoria do mesmo.

À Universidade Federal do Pará (UFPA) através do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), por sua oportunidade e contribuição na minha formação continuada no mestrado ao me proporcionar um acesso a estudos voltados para Escola Básica com aulas qualificadas e com docentes compromissados.

A todas(os) amigos(as) do Grupo de Pesquisa GPPGAE: Keila, Sueli, Francineide, Cristina, Elaniese, Eliene, Emanuely e Tânia que me receberam com carinho na minha entrada no grupo em 2020 e a Elisvânia, Handerson e Diomark que também fizeram parte dessa trajetória. Obrigada por todos os momentos de estudos, troca de ideias e compartilhamento de sentimentos vivenciados durante nossos encontros virtuais e também na fase final de forma presencial com alguns integrantes. Muito carinho por todas e todos!

Aos meus colegas da turma de mestrado de 2020, que vai ficar conhecida como a turma da pandemia, pela vivência das aulas online e mesmo com todas as dificuldades enfrentadas durante esse período conturbado estamos saindo vitoriosos.

Agradeço à equipe de professores de matemática e da coordenação pedagógica da escola pesquisada, que se dispuseram em contribuir com suas experiências e perspectivas relacionadas ao meu objeto de pesquisa, além do apoio a este estudo.

Ao saudoso professor de matemática Francisco Rêgo, que foi mais uma das vítimas da Covid-19. Perdeu a batalha para esse vírus durante o período em que estava dando aulas. Todo meu respeito e apreço por sua caminhada no magistério durante 26 anos. Gratidão imensa pela convivência e compartilhamento de conhecimentos na área da matemática!

À coordenadora de avaliações SAEN/SEDUC (Secretaria Adjunta de Ensino – Secretaria de Educação do Pará), Nilce que disponibilizou os dados contribuindo com o estudo, além de informações complementares muito importantes.

A todas e todos alunas(os) que fizeram e fazem parte de minha vida enquanto professora de matemática, que procura, como educadora, aprender e se aprimorar cada vez mais nesta batalha diária que é lutar por uma educação pública de qualidade.

**GRATIDÃO IMENSA A TODAS E TODOS!!!**

*Tanto o conhecimento como o amor são indefinidamente extensíveis; logo, por melhor que possa ser uma vida, é sempre possível imaginar uma vida melhor. Nem o amor sem o conhecimento, nem o conhecimento sem o amor podem produzir uma vida virtuosa.*

*Ainda que o amor e o conhecimento sejam ambos necessários, em certo sentido o amor é mais fundamental, na medida em que levará indivíduos inteligentes a buscar o conhecimento a fim de descobrir de que modo beneficiar aqueles a quem amam.*

(Bertrand Russell, 2007, p.44-45)

*Dedico este trabalho de pesquisa à minha saudosa e amantíssima mãe Zelita que com seu amor me ensinou a tornar a mulher que sou. Ao meu esposo Erivaldo por seu apoio e insistência para fazer o Mestrado e ao meu pai que me fez trilhar, ainda criança, no caminho da matemática.*



## RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) e por objetivo geral analisar o desempenho em matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Guamaense a partir dos resultados nas avaliações do SisPAE, no período de 2014 a 2018. O aporte teórico baseou-se, principalmente, nos estudos de Luckesi (2011), Hoffmann (2019), Valente (2008), Souza (2011), Werle (2012) e Carvalho, Carvalho & Júnior (2016). Metodologicamente optou-se pela abordagem qualitativa e, quanto ao tipo de pesquisa, trata-se de um estudo de caso. Foi realizada análise documental e uma pesquisa de campo, cujos instrumentos de coleta de dados utilizados foram a análise documental e as entrevistas semiestruturadas com professores de matemática e com a coordenação pedagógica. No tratamento desses dados, optou-se pela análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2021). Constatou-se nesse estudo que, a partir da década de 90, se intensificou no Brasil uma nova abordagem de avaliação educacional com a expansão das avaliações externas e em larga escala, cuja característica estava presente no conjunto das reformas educacionais implementadas desde a década de 1980 em escala internacional. No Estado do Pará, foi criado em 2013 o SisPAE, durante a gestão do governador Simão Jatene, através da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). O SisPAE estava dentre as ações do Pacto pela Educação do Pará, que tinha como principal meta analisar a qualidade da educação paraense. Entretanto, o estudo revelou que o Estado permaneceu entre os últimos estados que ainda apresentam proficiência insuficiente em matemática em grande parte das avaliações do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Comprovando-se, pelos dados apresentados no estudo, que o SisPAE não cumpriu com a meta proposta que era aumentar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em todos os níveis, até o ano de 2017. Já na Escola Guamaense, evidenciou-se uma evolução desta nas quatro edições do SisPAE (2014, 2015, 2016 e 2018). Contudo, nas avaliações internas de matemática antes, durante e após o SisPAE, não ocorreram mudanças quanto aos resultados, aos quais não se teve acesso, o que foi destacado nas falas dos professores de matemática, considerando o período em que o SisPAE funcionou na Escola Guamaense.

**Palavras-chave:** Avaliação em larga escala; SisPAE; Desempenho em Matemática.

## ABSTRACT

The present research has as its object of study the System of Educational Assessment of Pará (SisPAE) and the general objective is to analyze the performance in mathematics of students in the 3rd year of high school at Escola Guamaense from the results of the SisPAE evaluations, in the period of 2014 to 2018. The theoretical contribution was based mainly on studies by Luckesi (2011), Hoffmann (2019), Valente (2008), Souza (2011), Werle (2012) and Carvalho, Carvalho & Júnior (2016). Methodologically, a qualitative approach was chosen and, regarding the type of research, it is a case study. A document analysis and a field research were carried out, whose data collection instruments used were document analysis and semi-structured interviews with mathematics teachers and with the pedagogical coordination. In the treatment of these data, content analysis was chosen from the perspective of Bardin (2021). It was found in this study that, from the 90's onwards, a new approach to educational evaluation intensified in Brazil with the expansion of external and large-scale evaluations, whose characteristic was present in the set of educational reforms implemented since the 1980's. on an international scale. In the State of Pará, SisPAE was created in 2013, during the administration of Governor Simão Jatene, through the State Department of Education (SEDUC). SisPAE was among the actions of the Pact for Education in Pará, whose main goal was to analyze the quality of education in Pará. However, the study revealed that the state remained among the last states that still show insufficient proficiency in mathematics in most of the SAEB (Basic Education Assessment System) assessments. Proving, from the data presented in the study, that SisPAE did not meet the proposed goal, which was to increase the Basic Education Development Index (IDEB) by 30% at all levels, by the year 2017. , there was an evolution of this in the four editions of SisPAE (2014, 2015, 2016 and 2018). However, in the internal evaluations of mathematics before, during and after the SisPAE, there were no changes regarding the results, to which there was no access, which was highlighted in the statements of the mathematics teachers, considering the period in which the SisPAE worked at the School Guamanian.

**Keywords:** Large-scale evaluation; SisPAE; Mathematics performance.

## LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Sistemas de Avaliação nos Estados Federativos	80
IMAGEM 2 - Regiões de Integração ao SisPAE no Estado do Pará	95
IMAGEM 3 - Organograma da Decomposição do IDEPA e suas dimensões	120
IMAGEM 4 - Corredor de acesso ao 1º bloco da escola	163
IMAGEM 5 - 1º Bloco - Refeitório da escola	163
IMAGEM 6 - Área externa da escola	163
IMAGEM 7 - Área externa da escola	164
IMAGEM 8 - Área externa da escola	164
IMAGEM 9 - Abertura do evento	165
IMAGEM 10 - Alunos aguardando distribuição de tarefas	165
IMAGEM 11 - Alunos na tarefa de embelezamento e limpeza da área interna da escola	165
IMAGEM 12 - Alunos na tarefa de embelezamento e limpeza da área interna da escola	166
IMAGEM 13 - Confraternização após o cumprimento das tarefas	166

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modalidade de ensino: Ensino Médio Regular (Res.191/2011) - Turnos: Manhã- Tarde- Noite .....	30
Quadro 2 - Modalidade de ensino: Ensino Médio Regular (Res.191/2011) - Turnos: Manhã-Tarde-Noite - .....	30
Quadro 3 - Modalidade de ensino: Ensino Médio EJA (Educação de Jovens e Adultos) 1ª e 2ª Etapas - Turno: Noite.....	30
Quadro 4 - Modalidade de ensino: Ensino Médio EJA (Educação de Jovens e Adultos) 1ª e 2ª Etapas - Turno: Noite.....	31
Quadro 5 - Dissertações que tratam do SisPAE e ou assuntos relacionados ao mesmo período de 2014 a 2021 .....	34
Quadro 6 - Artigos que tratam do SisPAE e ou assuntos relacionados ao mesmo no período de 2014 a 2021 .....	35
Quadro 7 - Documentos da pesquisa .....	39
Quadro 8 - Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	46
Quadro 9 - Participação dos alunos da EI, 2º ano EF, EF e EM no Saeb 2019.....	75
Quadro 10 - Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica .....	89
Quadro 11 - Escala do SAEB em Matemática - 3º ano do EM.....	97
Quadro 12 - Proficiência Média em Matemática - Saeb (1995 a 2019).....	99
Quadro 13 - Resultados do SAEB da Escola Guamaense – 3º ano do EM.....	104
Quadro 14 - Edições do SisPAE no período de 2013 a 2018.....	109
Quadro 15 - Níveis de Proficiência do SisPAE.....	118
Quadro 16 - Níveis de Proficiência de Matemática - SisPAE - Ensino Médio.....	118
Quadro 17 - Proficiência Geral em Matemática no SisPAE (2014-2018) dos alunos do 3º ano do EM no Estado do Pará - Rede Estadual .....	129
Quadro 18 - Proficiência em Matemática no SisPAE dos alunos do 3º ano do EM da Escola Guamaense (2014-2018).....	129

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do Ideb no estado do Pará .....	60
Gráfico 2 - Evolução das proficiências médias em matemática no SAEB.....	98
Gráfico 3 - Comparação entre média e a meta do Ideb no Estado do Pará .....	103
Gráfico 4 - Média de proficiência em matemática no Estado do Pará no Ensino Médio .....	103
Gráfico 5 - Nível de Proficiência em Matemática dos alunos do 3º ano do EM no Estado do Pará nas avaliações do SisPAE (2014-2018).....	117
Gráfico 6 - Nível de Proficiência em Matemática do 3º ano do Ensino Médio na Escola Guamaense nas avaliações do SisPAE(2014-2018) .....	119
Gráfico 7 - Desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio em Matemática nas avaliações internas da Escola Guamaense (2007-2013) - Antes do SisPAE.....	123
Gráfico 8 - Desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas avaliações internas em Matemática na Escola Guamaense (2014-2019) - Durante e Após o SisPAE .....	125

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AID	Agency for International Development
ALFABETIZA RIO	Programa de avaliação - alunos do 1º ano do EF das escolas públicas
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do rendimento Escolar
AREAL	Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas
AVALIA	Avaliação de desempenho dos alunos da Belo Horizonte - MG
AVALIE	Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE)
BIRD	Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução
BM	Banco Mundial
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica.
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IEE	International Institute for Economy
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPA	Índice de Desenvolvimento Educacional do Pará
IDEPB	Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NAEP	National Assessment of Educational Progress
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
NS	Novo Saeb
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE	Portadores de Necessidades Especiais

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SAEMI	Sistema de Avaliação Educacional Municipal do Ipojuca – PE
SAEMS	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público do Primeiro Grau
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SAEPI	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SAERO	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SAETO	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEAPE	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar - Acre
SEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Pará
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SISPAAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO: etapas e caminhos .....</b>	<b>26</b>
2.1 Procedimentos metodológicos .....	26
2.2 Cenário da pesquisa .....	29
2.3 Caminhos da pesquisa .....	33
2.4 Sujeitos da pesquisa.....	43
<b>3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: os exames de larga escala como indicadores de qualidade da educação básica.....</b>	<b>49</b>
3.1 Concepções de avaliação da aprendizagem.....	50
3.2 Avaliação em larga escala na Escola Básica: avanços e desafios. ....	57
3.3 O SAEB como modelo de avaliação para os sistemas de ensino estadual brasileiro	68
3.4 Os Sistemas de Avaliação da Educação Básica nos Estados Brasileiros .....	80
<b>4 O SISPAE NO CONTEXTO DA ESCOLA GUAMAENSE .....</b>	<b>94</b>
4.1 Contextualização do SAEB no Estado do Pará .....	97
4.2 A criação do Sistema Paraense de Avaliação no Estado do Pará.....	105
4.3 A implantação do SisPAE na Escola Guamaense de Ensino Médio .....	121
4.4 A visão docente sobre a contribuição do SisPAE na melhoria do ensino de matemática na Escola Guamaense .....	130
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>163</b>
APÊNDICE A - Imagens da Escola Guamaense.....	163
APÊNDICE B - Imagens do Dia do Pacto pela Educação na escola (18/05/2013) .....	165
APÊNDICE C - Termo de autorização para ter acesso ao Banco de dados da SAEN/SEDUC sobre o SisPAE .....	167
APÊNDICE D– Roteiro de entrevista semiestruturada.....	168
<b>ANEXOS .....</b>	<b>169</b>
ANEXO I – Termo de consentimento livre e esclarecido para participantes do ciclo de estudo e reflexão.....	169
ANEXO II – Diário Oficial (D.O) do Pará Portaria de nº 919/2014 GS/SEDUC – de 20 DE OUTUBRO DE 2014 - (Secretaria de Estado de Educação – Gabinete do Secretário) - Número de Publicação: 759014 .....	170



ANEXO III - Diário Oficial da União (DOU) – Portaria N° 366, DE 29 DE ABRIL DE 2019 - Diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019.....	171
ANEXO IV - Diário Oficial da União (DOU) – Portaria N° 458, de 5 DE MAIO DE 2020 – Mudanças no SAEB .....	172
ANEXO V - Diário Oficial da União (DOU) – Portaria N° 10, DE 8 DE JANEIRO DE 2021 – Novas Mudanças no SAEB .....	173
ANEXO VI – Memorando Circular N° 004/2022 – GAB SAEN .....	174

## 1 INTRODUÇÃO

Antes de apresentar essa proposta de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), esta pesquisadora iniciante precisou passar por um período de indagações a fim de constatar com qual área do conhecimento haveria uma identificação profissional. Esse momento indagativo fez-se necessário, já que foi a culminância de um percurso reflexivo e cognitivo quanto à decisão para a escolha da temática de estudo. Sendo assim, Azevedo (1999) tem razão quando argumenta que alguns questionamentos são decisivos no momento de iniciar toda e qualquer atividade investigativa, como por exemplo: qual a relevância da pesquisa para a comunidade como um todo e/ou para uma comunidade específica? O que motivou a escolher este ou aquele tema?

Dessa forma, as inquietações e indagações (autoavaliação profissional) sobre a temática avaliação da aprendizagem em matemática são resultantes de minha experiência profissional enquanto professora dessa disciplina e, ao perceber esse fato, tornou-se fundamental uma construção reflexiva a respeito da minha trajetória acadêmica, a qual, após a graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado do Pará - UEPA (1990-1995), não foi possível dar continuidade, uma vez que, após a conclusão da licenciatura, pensei ter adquirido uma certa habilidade teórica (e prática<sup>1</sup>) durante a graduação e que seria capaz de enfrentar qualquer situação vivenciada em sala de aula.

Essa experiência vivenciada por grande parte dos docentes recém-formados, encontra-se pressuposta na seguinte argumentação de Freire (1991, p.58), “[...] ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”; portanto, a interação em sala de aula sempre é desafiadora, mas necessária, visto que exige do(a) professor(a) um

---

<sup>1</sup> O Curso de Licenciatura em Matemática à época de minha graduação apresentava dentre o quadro de disciplinas, a Prática de Ensino somente no último ano de conclusão.

compromisso com a articulação entre a teoria e a prática durante as aulas, além de requerer o hábito da pesquisa<sup>2</sup>.

Assim, após a graduação em 1996, ministrando aulas em uma escola particular, me foi oportunizado ingressar no Curso de Aperfeiçoamento em Matemática para Professores por meio do Programa de Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática<sup>3</sup>, em que foram apresentadas e discutidas práticas docentes em sala de aula de acordo com os conteúdos ministrados para o Ensino Médio, naquela época denominado de 2º grau<sup>4</sup>. Essa experiência na rede particular de ensino foi importante, pois contribuiu para que, no ano de 2005, me possibilitasse a nomeação para a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), por meio do concurso público, na função de professora de matemática da Escola Guamaense<sup>5</sup>, *lócus* da pesquisa, localizada no bairro do Guamá, região metropolitana de Belém, no Estado do Pará.

Nessa ocasião, em uma aula ministrada por uma das professoras coordenadoras no curso de formação Ética para o Diálogo<sup>6</sup>, a mesma relatou que um professor, por falta de diálogo, poderia ser injusto na sua avaliação a respeito do desempenho de um aluno; foi a partir disso que fiquei mais motivada, e assim, tornando-se um imperativo o retorno à vida acadêmica para que pudesse renovar os conhecimentos no campo teórico-investigativo da pedagogia, aqui considere-se o argumento de Brzezinski (1994, p.337, apud LIBÂNEO, 2010, p.123), “[...] o professor não se aprofunda em estudos da pedagogia como campo de saber, isto é, não busca a teoria elaborada, através da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática”. Desse modo, considerando a aprendizagem em matemática, é impossível desarticular a disciplina, tanto

---

<sup>2</sup> Lawrence Stenhouse (1926-1982) defendia a figura do professor-pesquisador. Ele julgava necessário que o docente tivesse pleno domínio da prática pedagógica e acreditava na investigação como único caminho para isso.

<sup>3</sup> Realizado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), SEMTEC/MEC (Secretaria de Educação Média e Tecnológica-Ministério da Educação), SECTAM (Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente), SEDUC (Secretaria de Estado de Educação-PA) e UFPA (Universidade Federal do Pará) – 1996 a 1997.

<sup>4</sup> Em 1996, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o 2º grau torna-se ensino médio.

<sup>5</sup> Para garantir o anonimato da escola pesquisada, a mesma foi denominada como “Escola Guamaense”.

<sup>6</sup> O programa estava vinculado ao projeto de extensão Peregrinos da Paz e foi formado em 2006 no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH - UFPA) promovido pelo Programa Novos Talentos/CAPES, na época coordenado pela professora Dra. Kátia Marly Mendonça. Atualmente com um novo formato, denominado “Defesa e Paz Social”.

dos outros saberes quanto dos relacionados à pedagogia, pois são inegáveis para a docência. Com isso,

[...] afirmamos a importância da articulação entre os saberes por acreditarmos que, na prática docente, essa articulação, quando revestida de uma discussão que emerge da prática na sua indissociabilidade em relação à teoria, reflete positivamente no processo de ensino-aprendizagem. (SILVA; SOUZA, 2014, p.55)

Dessa maneira, os fundamentos que tivera na docência sobre o ensino e aprendizagem estavam limitados e que precisavam de uma ampliação cognitiva e metodológica, sobretudo no campo da avaliação da aprendizagem escolar. Sendo assim, a proposta do PPEB veio ao encontro da vontade de mudança na prática avaliativa desta pesquisadora, procurando tornar o ensino de matemática numa aprendizagem significativa para os alunos<sup>7</sup>.

Em 2018, tomei conhecimento do mestrado em educação; em 2019, decidi me submeter ao processo seletivo do mestrado acadêmico do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), com o ingresso, no início de 2020, configurou-se com mais nitidez o objeto de estudo a partir de observações e ajustes da orientadora da pesquisa. Assim, ficou estabelecido trabalhar-se com a temática avaliação da aprendizagem em matemática partindo dos resultados do Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE (2014-2018), cuja relevância se refere às formas para compreensão das políticas públicas de avaliação em larga escala, como também o seu impacto na avaliação da aprendizagem escolar.

Nesse momento, é importante destacar o cenário pandêmico vivenciado no Brasil e no mundo ocasionado pela disseminação do vírus da Covid-19 e que causou (continua ainda hoje) a morte de mais de 600.000 (seiscentas mil) pessoas no país. Esse período ficará marcado por mim e pelos demais colegas da turma de mestrado de 2020, como um cenário assustador e angustiante durante o qual tivemos que superar várias dificuldades dentre elas a perda de colegas e entes queridos, além do receio no contato com outras pessoas. Inclusive um dos meus colegas de trabalho, um dos sujeitos

---

<sup>7</sup> Aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. O pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008) propôs o conceito de aprendizagem significativa.

participantes, faleceu vítima da Covid-19, mesmo seguindo todos os cuidados sanitários. Isso me abalou emocionalmente.

Penso que passamos (ainda estamos a passar, porém com menor intensidade) por um período muito complexo e impactante em nossas rotinas; mas, mesmo assim, a fim de garantir e dar continuidade à nossa formação acadêmica, em 2020/2021, tanto os alunos quanto os professores do Programa tivemos que nos adaptar às circunstâncias para assistir às aulas através do ERE (Ensino Remoto Emergencial<sup>8</sup>). Em vista disso, considero esta dissertação como produto desta época de conturbações históricas, sociais, econômicas e políticas. Neste contexto, quero ressaltar as dificuldades, entraves e a falta de acesso a dados que tive, influenciando no processo de produção de minha pesquisa.

Dando seguimento à contextualização deste estudo, considerou-se como um dos principais critérios de escolha da instituição de ensino pesquisada, o fato de trabalhar na função de professora de matemática há 17 anos nessa escola, pois estando inserida e conhecendo a realidade da mesma, foi possível realizar a pesquisa de forma mais direta e presente, uma vez que continuei ministrando aulas na Escola Guamaense. Posto isto, procurei delimitar o objeto de estudo no SisPAE e no desempenho em matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Médio na Escola Guamaense, no período de 2014 a 2018.

Etimologicamente, a palavra “avaliar” tem sua origem no latim proveniente da forma **a-valere** que significa “dar valor a”. Segundo Luckesi (2011), o ato de avaliar a aprendizagem na escola é um meio de tornar os atos de ensinar e de aprender produtivos e satisfatórios. Para ele, não é possível desvincular a avaliação da aprendizagem do aluno do processo de ensino do professor.

Essa afirmação luckesiana reforçou o propósito de me qualificar e, desse modo, pudesse refletir com mais propriedade sobre as dificuldades do professor no ensino de matemática e na avaliação discente, como também nas dificuldades de aprendizagem do aluno nessa disciplina. Assim, entende-se que a relevância da pesquisa se encontra tanto na tentativa de contribuir para a melhoria do ensino de matemática na comunidade da

---

<sup>8</sup> Estratégia para a oferta de Atividades Acadêmicas no período de emergência sanitária relativa à COVID-19 para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará (UFPA) - RESOLUÇÃO N. 5.294, DE 21 DE AGOSTO DE 2020.

Escola Guamaense, quanto saber que o ato de avaliar é um processo de acompanhamento constante, em sala de aula, do desenvolvimento cognitivo individual e coletivo.

Dessa forma, a partir dos resultados do SisPAE (2014-2018) e de sua padronização instituída como uma avaliação externa em larga escala<sup>9</sup>, constatou-se que os alunos do 3º ano do Ensino Médio da escola, *lócus* da pesquisa, apresentaram um desempenho abaixo do básico na disciplina de matemática. Observou-se que nesse fato, encontrava-se um desafio a ser enfrentado e que também se tornou o outro critério para a escolha da escola supracitada, então foi preciso verificar se os resultados nas provas do SisPAE contribuíram, ou não, para a melhoria do ensino de matemática na instituição escolar estudada.

Esse desempenho reflete o fracasso escolar<sup>10</sup> em matemática, convertendo-se também em um elemento que ainda exige do docente da disciplina um olhar analítico sobre a sua prática em sala de aula, apesar de que há outros fatores relacionados ao fracasso escolar em matemática, tais como, problemas cognitivos e de aprendizagem. Dessa maneira, o (a) professor(a) possa refletir a respeito de sua atual prática, a fim de contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos em matemática e com isso, envolver-se na avaliação da aprendizagem desses discentes. Como diz Hoffmann (2019, p.145)

[...] é cada vez mais intensa a preocupação das escolas com a formação de professores em cursos de licenciatura em matemática, principalmente no que se refere à avaliação da aprendizagem, devido aos altos índices de fracasso escolar decorrentes da reprovação de alunos nessa área de conhecimento.

E a matemática enquanto ciência, se desenvolve a partir de questões dela mesma relacionadas às várias áreas do conhecimento, sobretudo nesse contexto da sociedade tecnológica; por isso Valente (2008, p.111) afirma que é *desalentador* saber que existe

[...] quem pense que aprender matemática na escola é apenas dominar o modo de somar, subtrair, multiplicar, dividir e resolver equações de vários tipos, reduzindo a aprendizagem da matemática escolar à reprodução de um *malabarismo* padrão, com números e determinadas letras, grafados no papel.

---

<sup>9</sup> Avaliação em larga escala é uma política pública criada para dar subsídios ao processo de ensino aprendizagem escolar e tem por finalidade medir o rendimento escolar.

<sup>10</sup> Entenda-se fracasso escolar como sendo o indicativo de reprovação e/ou evasão escolar discente.

Contudo, essa aprendizagem torna-se mais desalentadora para o(a) docente, quando se depara com uma avaliação em larga escala, como era o SisPAE, que vem sendo definida por um conhecimento pré-estabelecido através de um modelo padronizado que, muitas das vezes, não é necessariamente adotado pela escola.

Por esse motivo, a avaliação da aprendizagem precisa ser compreendida tanto pela equipe gestora quanto, especificamente, pelos docentes de matemática da escola como sendo uma construção constante, que leva em consideração conceitos e atitudes relacionados ao processo avaliativo no ensino desse componente curricular da educação básica. Vasconcelos (2008, p. 96) acrescenta que

[...] o educador deve lutar para criar uma nova mentalidade junto aos alunos, aos colegas educadores [...], superando o senso comum deformado a respeito da avaliação. O trabalho de sala de aula está inserido numa totalidade e é muito difícil se concretizar uma transformação quando o coletivo não está envolvido. O primeiro coletivo é, evidentemente, o dos educadores.

A avaliação da aprendizagem escolar pode ser mal-sucedida e, nesse contexto das avaliações em larga escala, o docente deve saber no que consiste o ato de avaliar (investigar e intervir, se necessário) de fato e de direito. Desse jeito, compreender como os resultados apresentados pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas avaliações aplicadas pelo SisPAE (2014-2018) impulsionaram, ou não, mudanças no ensino de matemática no âmbito da escola em estudo. É fundamental também verificar como esses atores sociais concebem esse processo avaliativo. Segundo Valente (2008, p.110), “a avaliação da aprendizagem em matemática deve ser vista na escola com um processo de investigação, uma atividade compartilhada por professores e alunos de caráter sistemático, dinâmico e contínuo”, e não apenas a reprodução de operações matemáticas aplicadas a partir de comandos direcionados para resoluções mecânicas, ou seja, sem sentido, muitas vezes, para o(a) discente.

A avaliação está presente na Educação Básica como uma prática de todo educador, entretanto, ela tem gerado motivos de muitas críticas e discussões pela maneira como vem sendo conduzida no ambiente escolar, pois tem sido apontada, por educadores e estudiosos, como uma simples estratégia para cumprir as exigências legais e aferir notas ou conceitos. Em outros termos, é uma avaliação classificatória que serve muito mais para excluir do que para incluir. A avaliação classificatória é aquela que se prende muito

mais no produto (resultado de uma prova, de um teste, de um exame ou de um trabalho) do que no acompanhamento do processo da aprendizagem discente. Complementando essa ideia, Hoffmann (2019, p.19) alerta que “[...] o sistema de avaliação classificatória, adotado por grande número de escolas brasileiras, resulta em uma política de elitização do ensino público, contrária à intenção de se promover uma escola para todos, sem retenções e/ou evasões”.

Consequentemente, a disciplina Matemática é uma das que têm contribuído muito para essa visão de que a avaliação serve apenas para medir nota ou conceito dos alunos. A disciplina é vista na escola como aquela em que muitos dos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem. É fato constatar que o número de alunos com reais problemas de aprendizagem é bem maior do que se poderia supor. Justamente por não terem tido suas dificuldades iniciais prontamente atendidas, por sua vez desenvolveram vínculos negativos com o objeto de conhecimento matemático e assim, passaram efetivamente a ter problemas para aprender essa disciplina (SCOZ, 2002).

Levando em consideração o atual contexto da Educação Básica do Estado do Pará que, em relação aos outros estados da federação, vem ocupando os últimos lugares no ranking nacional<sup>11</sup>, tornam-se evidentes que ações administrativo-pedagógicas devem ser planejadas e executadas pela equipe gestora e pela equipe docente de matemática, a fim de se criar condições para uma melhoria na educação apresentada à comunidade, sobretudo por ser um direito constitucional garantido, o que é reforçado por Cury (2008, p. 294) quando afirma que a educação “[...] significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural”.

Para a construção do objeto de estudo e para a fundamentação teórica da temática, fez-se necessária a apropriação de leituras de trabalhos acadêmicos, artigos científicos, revistas especializadas e livros com abordagens sobre o tema em foco. Apropriação esta que me foi proporcionando um novo olhar sobre avaliação da aprendizagem e por consequência, o ensino de matemática, pois, com a experiência de

---

<sup>11</sup> Segundo os dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), o Pará registrou 3,4 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2019 do ensino médio, sendo que a meta era de 4,4. No ranking nacional, o estado fica na 26ª posição, atrás somente do Amapá, que teve Ideb de 3,4 e cuja meta era de 4,5. O Pará não atinge a meta do ensino médio desde 2009, mas teve crescimento em relação a 2017.



vinte anos como professora na Educação Básica, os conhecimentos desta pesquisadora sobre o ensino de matemática, relacionados à avaliação da aprendizagem, não estavam muito bem esclarecidos; assim como a ausência de conhecimentos mais específicos a respeito do SisPAE (2014-2018) que, apesar do seu curto período, foi uma avaliação em larga escala implementada em grande parte dos municípios do Estado do Pará.

Assim sendo, esta pesquisa visa responder à seguinte questão central: Que importância os resultados apresentados pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas avaliações aplicadas pelo SISPAE, no período de 2014 a 2018, tiveram sobre o ensino de matemática na Escola Guamaense?

A fim de nortear esse estudo, delimitou-se o seguinte objetivo geral da pesquisa: analisar o desempenho em matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Guamaense a partir dos resultados nas avaliações do SisPAE, no período de 2014 a 2018.

Este texto encontra-se estruturado em **cinco seções**. Além desta introdução, na qual se apresentam a trajetória desta pesquisadora iniciante, o objeto de estudo, o tema, a questão central de investigação e o objetivo geral desta pesquisa. Na **segunda seção**, intitulada “Percurso metodológico: etapas e caminhos”, aborda-se o percurso metodológico da pesquisa que se subdivide em quatro subseções: procedimentos metodológicos, cenário da pesquisa, caminhos da pesquisa e sujeitos da pesquisa. Considerando-se a subseção *caminhos da pesquisa*, elencaram-se duas etapas para coleta e análise de dados, a pesquisa documental e as entrevistas semiestruturadas, sendo esta, subdividida em duas partes: entrevistas individuais com três professores de matemática do 3º ano do Ensino Médio e com três técnicas da coordenação pedagógica. Enquanto a **terceira seção**, intitulada “Avaliação da Aprendizagem: os exames de larga escala como indicadores de qualidade da Educação Básica” e que enfatiza a fundamentação teórica das concepções de avaliação da aprendizagem, o histórico da avaliação em larga escala no Brasil, a criação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) no Brasil como modelo de avaliação em larga escala e mostra como muitos estados da federação criaram seu próprio sistema avaliativo; a **quarta seção** está denominada de “O SisPAE no contexto da Escola Guamaense” e descreve o panorama do contexto histórico do SAEB no Estado do Pará. Além disso, nesta seção, encontra-se como foi a criação do SisPAE e como ocorreu a sua implantação e de que forma o mesmo pôde, ou não, ter contribuído

para melhoria do ensino de matemática, segundo a visão dos professores da Escola Guamaense. **Na quinta seção**, apresenta-se a conclusão a que se chegou por meio da análise dos dados e dos achados da pesquisa.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO: etapas e caminhos**

Nesta seção, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho investigativo. Esses procedimentos estão mostrados da seguinte forma: na primeira subseção, de acordo com as fases da abordagem adotada, encontram-se o tipo de pesquisa descrita no decorrer da investigação, os instrumentos utilizados para realizar a coleta dos dados e a análise dos mesmos. Na segunda, foi descrito o *lôcus* da pesquisa. Na terceira, procurou-se fazer um levantamento bibliográfico em livros, artigos científicos, periódicos, teses e/ou dissertações e sites da internet que dialogassem com a temática. Na quarta, apresentam-se os sujeitos pesquisados e os critérios de escolha.

### **2.1 Procedimentos metodológicos**

Esta pesquisa denomina-se como uma investigação com abordagem qualitativa, uma vez que permitiu aos sujeitos participantes (três professores de matemática do 3º ano e três coordenadoras pedagógicas) responderem à problemática, de acordo com suas perspectivas e práticas educativas.

Para Creswell (2014), algumas características devem ser levadas em consideração pelo(a) pesquisador(a) que usar o método qualitativo em seus estudos: a coleta de dados no campo, no ambiente em que os participantes vivenciam o problema em estudo; o pesquisador como instrumento-chave na coleta dos dados através de exames documentais, a observação comportamental e as entrevistas com os participantes; o significado atribuído pelos participantes ao problema em questão; a reflexão do pesquisador (seu posicionamento) sobre seu interesse e seu objetivo no estudo realizado.

Ressalte-se ainda que o tipo de abordagem qualitativa exige do pesquisador várias atitudes, tais como: comprometimento com um tempo prolongado no campo; comprometer-se também com o demorado e complexo processo de vasculhar grandes quantidades de dados e reduzi-los a uns poucos temas ou categorias; escrever longas passagens, pois as evidências devem substanciar os argumentos e o escritor precisa apresentar múltiplas perspectivas, participar de uma forma de pesquisa de Ciências Sociais e Humanas que não tenham diretrizes firmes ou procedimentos específicos e esteja se desenvolvendo e constantemente mudando (CRESWELL, 2014).

Quanto ao tipo de pesquisa, esta se enquadra em um estudo de caso, pois, segundo Yin (2015, p. 26), a definição de estudo de caso pode ser difícil, visto que “a definição tem duas partes: (a) o escopo de uma pesquisa de estudo de caso e (b) suas características”. O escopo “investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade em seu contexto de mundo real”. Desse modo, particularizou-se a Escola Guamaense como *locus* da pesquisa fazendo um estudo aprofundado desse caso referente ao desempenho em matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Guamaense a partir dos resultados nas avaliações do SisPAE, no período de 2014 a 2018. Já a segunda definição, surge quando o fenômeno e o contexto nem sempre são apresentados claramente de forma distinguível, assim, surgindo as características de investigação do estudo de caso, em que “existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular [...]” (YIN, 2015, p.17-18). Assim, o presente estudo traça um caminho sequencial a partir da fase exploratória, que consiste em uma caracterização do problema, do objeto, dos pressupostos, das teorias e do percurso metodológico, concretizando-se na Escola Guamaense com a aproximação inicial da direção e do corpo pedagógico.

Entretanto, devido à situação da pandemia<sup>12</sup>, a Escola Guamaense parou de funcionar presencialmente no dia 18 de março de 2020, por isso a abordagem exploratória só teve início em outubro de 2020, pois de março a setembro/2020, o atendimento (reuniões e informes) aos professores, aos alunos e aos responsáveis destes era feito por Whatsapp e/ou pela plataforma Google Meet.

Portanto, a pesquisa exploratória foi iniciada em conversas com a diretora, vice-diretora e as técnicas pedagógicas que estavam se revezando no atendimento durante o período em que a escola não estava com o funcionamento regular, ou seja, não rotineiro, durante a pandemia, mas funcionou no atendimento remoto e presencial com as devidas

---

<sup>12</sup> A pandemia de COVID-19 (infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global) no Brasil teve início em fevereiro de 2020, após a confirmação do primeiro caso em São Paulo. No país foram registradas mais de 600.000 mortes causadas pelo vírus. O ano de 2020 e o primeiro semestre de 2021, registraram o momento pandêmico mais intenso com elevado número de óbitos no país.

precauções sanitárias. Com base nessas falas, foi-se em busca dos dados que corroborassem com algumas informações apresentadas sobre o objeto de estudo.

Primeiramente, tentou-se, na escola pesquisada, encontrar os dados referentes aos resultados dos alunos do 3º ano do Ensino Médio na disciplina matemática, nas avaliações do SisPAE (2014-2018). Entretanto, uma das coordenadoras pedagógicas do turno da manhã relatou que os mesmos não constavam no arquivo da escola. Mas, forneceu o contato de uma técnica da USE 6 (Unidade Seduc na Escola), da qual a escola faz parte e que poderia ter esses dados.

Contudo, a técnica da USE 6 informou, através de e-mail, que o SisPAE foi um programa desenvolvido e acompanhado por uma empresa contratada<sup>13</sup> e que alguns técnicos da Seduc também faziam o acompanhamento. Ela ainda relatou que não fazia parte desse grupo, porém forneceu o contato de três pessoas para que pudessem colaborar com a pesquisa.

Dentre essas pessoas, teve-se o primeiro contato, via Whatsapp, com a coordenadora de avaliações SAEN/SEDUC (Secretaria Adjunta de Ensino – Secretaria de Educação do Pará) no dia 1º de dezembro de 2020. E a partir desse contato inicial, continuamos nos comunicando utilizando as ferramentas tecnológicas, seja por Whatsapp e/ou e-mail, visto que naquele momento, a conjuntura pandêmica, permitia apenas essa forma de abordagem exploratória.

A abordagem exploratória não busca resolver de imediato o problema, mas caracterizá-lo a partir de uma visão geral, aproximativa do objeto pesquisado, em outras palavras, deve propiciar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito. Para tanto, “[...] as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.35). Gil (1999, p.43, apud PIANA, 2009, p.169)”.

Com isso, dando prosseguimento a essa trajetória investigativa, a coordenadora de avaliações SAEN/SEDUC, além de outras informações sobre o SisPAE, enviou, por

---

<sup>13</sup> A técnica pedagógica não informou o nome da empresa contratada.

e-mail, um termo de autorização<sup>14</sup> para que se pudesse ter acesso aos dados, os quais foram obtidos, sobre os resultados das avaliações na escola *locus* da pesquisa, pois os mesmos se faziam basilares para o desenvolvimento do objeto de estudo e, dessa maneira, responder à problemática supracitada.

No estudo da problemática em questão e apesar das dificuldades enfrentadas nesta pesquisa quanto ao contexto pandêmico, que continuou no ano de 2021, precisou-se de uma adaptação para a coleta das informações na escola, a fim de não inviabilizar a proposta do trabalho.

Em relação aos procedimentos, utilizou-se a pesquisa de campo; já os instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas a pesquisa documental e as entrevistas semiestruturadas. Essa etapa foi responsável por extrair dados e informações diretamente da realidade do objeto estudado que foram identificados tanto por meio de pesquisa documental quanto pela técnica de entrevistas semiestruturadas, pois sendo uma pesquisa do tipo estudo de caso, “o uso mais importante dos documentos é para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes” (YIN, 2015, p.111). Quanto às entrevistas, elas “são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou ações comportamentais” (YIN, 2015, p.117).

## **2.2 Cenário da pesquisa**

O cenário desta pesquisa, como já mencionado na introdução, é a Escola Guamaense. O bairro do Guamá, onde a escola está localizada e grande parte dos alunos mora, é considerado o maior bairro da região metropolitana de Belém, com uma população de mais de 100 mil habitantes, no Estado do Pará. Por ser um bairro periférico, ele compõe um dos perfis socioeconômicos mais carentes da capital, cujo reflexo é uma desigualdade social e educacional. Sendo a maioria dos pais desses alunos composta por assalariados e/ou de autônomos de baixa renda.

Apesar do momento pandêmico, a Escola Guamaense continuou em pleno funcionamento nos três turnos (manhã, tarde e noite). Como pode-se verificar nos quadros a seguir:

---

<sup>14</sup> Ver Apêndice C.

**Quadro 1 - Modalidade de ensino: Ensino Médio Regular (Res.191/2011) –  
Turnos: Manhã- Tarde- Noite**

ANO	TURMAS	ALUNOS ENTURMADOS	ALUNOS NÃO ENTURMADOS*	TOTAL DE MATRÍCULAS
1º	14	504	0	504
2º	12	413	0	413
3º	11	420	0	420
<b>TOTAL</b>	37	1337	0	1337

Fonte: Seduc – Consulta escolas – Ano Letivo de 2020.

Mesmo localizada em um dos bairros mais carentes da capital, a escola é considerada de referência, pois, observando o quadro 1, as matrículas foram preenchidas, atendendo aos jovens na modalidade de ensino regular no Ensino Médio, principalmente matutino e vespertino.

**Quadro 2 - Modalidade de ensino: Ensino Médio Regular (Res.191/2011) –  
Turnos: Manhã-Tarde-Noite -**

ANO	TURMAS	ALUNOS ENTURMADOS	ALUNOS NÃO ENTURMADOS*	TOTAL DE MATRÍCULAS
1º	13	442	0	442
2º	14	490	1	491
3º	12	419	1	420
<b>TOTAL</b>	39	1351	2	1353

Fonte: Seduc – Consulta escolas – Ano Letivo de 2021.

\* Alunos não enturmados: 2 alunos do turno da noite (1 do 2º ano e 1 do 3º ano).

Comparando-se os quadros 1 e 2, respectivamente os anos letivos de 2020 e 2021 na Escola Guamaense, nota-se que no 2, ocorreu um aumento de turmas de 37 para 39 e no total de matrículas, que passou de 1337 para 1351. Esse aumento deveu-se à maior procura por matrículas nos 2º e 3º anos.

Quanto ao atendimento de jovens e adultos na modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos), têm-se os quadros a seguir:

**Quadro 3 - Modalidade de ensino: Ensino Médio EJA (Educação de Jovens e Adultos) 1ª e 2ª  
Etapas - Turno: Noite**

ETAPA	TURMAS	ALUNOS ENTURMADOS	ALUNOS NÃO ENTURMADOS	TOTAL DE MATRÍCULAS
1ª	4	156	0	156
2ª	4	137	0	137
<b>TOTAL</b>	8	293	0	293

Fonte: Seduc – Consulta escolas – Ano letivo de 2020.

Entretanto, contrapondo-se ao Ensino Regular, nota-se no quadro 3 que somente 8 turmas de EJA funcionaram durante o ano letivo de 2020 no turno da noite. Considerando que na escola havia neste ano 16 salas (8 para EJA e 5 para o Ensino Regular), destas, 3 turmas de EJA não foram formadas.

**Quadro 4 - Modalidade de ensino: Ensino Médio EJA (Educação de Jovens e Adultos) 1ª e 2ª Etapas - Turno: Noite**

ETAPA	TURMAS	ALUNOS ENTURMADOS	ALUNOS NÃO ENTURMADOS	TOTAL DE MATRÍCULAS
1ª	2	71	0	71
2ª	5	161	0	161
<b>TOTAL</b>	7	232	0	232

Fonte: Seduc – Consulta escolas – Ano letivo de 2021.

Com relação ao quadro 4, constatou-se uma diminuição de matrículas em 2021, já que em 2020 (quadro 3) havia um total de 293. Então, ocorreu uma queda de 26,3% no número de matrículas no turno da noite.

Contudo, comprova-se, pelo quantitativo de matrículas, mostrado nos quadros supracitados, que a Escola Guamaense é uma escola de Ensino Médio de referência no bairro. Com isso, pensando no caráter científico desta pesquisa, entende-se, com Zanette (2017), que pode ser considerado bom um trabalho científico aquele que se serve de um processo metodológico mais próximo da realidade pesquisada, visto que possibilita ao pesquisador ter empatia com relação aos entrevistados e, assim, compreender a realidade por meio da visão destes como uma maneira de aproximar a vida do que vai ser estudado.

Partindo-se dessa realidade do *lócus* da pesquisa, descreve-se, por meio do Projeto Político Pedagógico<sup>15</sup> (PPP) da Escola Guamaense, a trajetória desta instituição de ensino.

A escola foi uma conquista da comunidade guamaense que, através dos Centros Comunitários e Associações de Moradores, se mobilizaram para reivindicar a construção de uma instituição de ensino em nível de 2º Grau (hoje Ensino Médio) para o bairro, pois o mesmo não tinha uma escola que atendesse à demanda para essa etapa de ensino. Dessa maneira, os moradores se organizaram e enviaram um abaixo-assinado ao Governo do

<sup>15</sup> Documento da escola que indica a direção a seguir não apenas para gestores e professores, mas também para demais funcionários, alunos e famílias. <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>



Estado, na gestão do governador Jader Fontenele Barbalho que atendeu à solicitação requerida. E, no mês de janeiro de 1985, iniciou-se a construção da escola que foi inaugurada no mês de dezembro do mesmo ano.

No começo de 1986, deu-se início ao funcionamento da escola. Ainda em 1986, as matrículas para o 2º grau foram preenchidas somente no 3º e 4º turnos (tarde e noite) em dois cursos técnicos: assistente técnico em administração e auxiliar técnico em patologia clínica. Para que o 1º e 2º turnos (manhã e intermediário<sup>16</sup>) não ficassem ociosos, foram disponibilizadas matrículas para pré-escola (hoje alfabetização) e o 1º grau menor (hoje Ensino Fundamental menor) de 1ª a 4ª séries. No ano de 1988, começou a ampliação da escola com nove salas de aula e um auditório e assim, tornou-se de médio porte.

Em 1989, aconteceram algumas mudanças tanto com a implantação do curso de aprofundamento em educação geral nas áreas de ciências humanas e ciências biológicas (na época denominadas por CH e CB) como também a 5ª série. O curso de patologia clínica foi mantido com o auxílio da comunidade escolar, sendo estendido para o quarto ano. Já o curso de assistente técnico em administração foi extinto em 1990. Nesse mesmo ano, foi implantada a 6ª série. Nos anos seguintes, 1991 e 1992, foram estabelecidas a 7ª e a 8ª séries, respectivamente. Sendo as séries do 1º grau menor extintas gradativamente.

No ano de 1997, a escola passou a ser de Ensino Fundamental e Médio, visto que, com a publicação da Lei nº 9394/96<sup>17</sup>, a nomenclatura dos cursos mudou de 1º grau para fundamental e de 2º grau para médio. No mesmo período, o curso de patologia clínica foi encerrado pela escola. Por meio do Projeto Alvorada<sup>18</sup>, no ano de 2001, a escola adequou uma sala de vídeo e um laboratório de informática. O laboratório multidisciplinar e a sala de leitura foram equipados para o atendimento aos alunos nas disciplinas. No ano seguinte, pela grande demanda para o Ensino Médio, as dezesseis salas de aula da escola foram disponibilizadas para esse público e a partir desse momento, inaugurou-se o processo de dissolução do Ensino Fundamental maior. Também neste ano, foi determinado pela SEDUC a efetivação do ensino supletivo médio, pois evidenciou-se

---

<sup>16</sup> O turno intermediário compreendia o período das 11 horas às 15 horas.

<sup>17</sup> Ver: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)

<sup>18</sup> Ver: <http://www.mds.gov.br/relocrys/alvorada/apresentacao>.

uma elevada distorção idade-série entre muitos dos discentes, podendo, dessa maneira, concluírem o Ensino Médio em dois anos.

Em 2012, a partir do decreto de Lei nº 7611/2011<sup>19</sup>, ocorreu a implementação da Sala de Recursos Multifuncionais – SEM – com Atendimento Educacional Especializado (AEE) – e assim ampliando o conceito educacional com uma educação inclusiva e cidadã. O ano de 2015 foi marcado pela tão aguardada reforma da escola, o que estava entre as várias reivindicações da comunidade escolar. A conclusão da obra ocorreu em 2016, com as imagens apresentadas nos apêndices.

Esta pesquisa, por ser qualitativa, está pautada em uma investigação determinada como naturalista, pelo fato de o investigador frequentar o local, neste caso, a Escola Guamaense, em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo nos dados recolhidos, nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994 et GUBA, 1978; WOLF, 1978<sup>a</sup>).

Dessa maneira, como já foi dito anteriormente, elencaram-se duas etapas para coleta e análise de dados: pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Estas, subdivididas em duas partes: entrevistas individuais com três professores de matemática do 3º ano do Ensino Médio e com três técnicas da coordenação pedagógica.

### **2.3 Caminhos da pesquisa**

Partindo-se das etapas supracitadas na subseção anterior, às quais integram-se os caminhos desta pesquisa, para se chegar ao objeto de estudo, o SisPAE, e ao desempenho em matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Médio na Escola Guamaense, no período de 2014 a 2018, foi necessária a ampliação dos conhecimentos desta pesquisadora por meio de uma revisão bibliográfica, em que procurou-se fazer um levantamento em livros, artigos científicos, periódicos, teses e/ou dissertações e sites da internet que dialogassem com a temática avaliação da aprendizagem em matemática, relacionando-a ao SisPAE. Além disso, realizou-se uma análise preliminar, na qual foram encontradas algumas produções acadêmicas que tratam do SisPAE e dos eixos vinculados a ele. A seguir, tem-se a apresentação de algumas dessas produções:

---

<sup>19</sup> Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, dentre outros. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)

**Quadro 5 - Dissertações que tratam do SisPAE e/ou assuntos relacionados ao mesmo -  
Período de 2014 a 2021**

<b>Nº</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Programa/Instituição</b>
1	2015	Avaliação externa e em larga escala: o entendimento de professores que ensinam matemática na educação básica.	André Ricardo Cola	FACULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS e TECNOLOGIA/PUC-SP
2	2017	Uma análise da geometria no último ciclo do ensino fundamental: relevância, descaso e resultados no SisPAE	Robyson Nascimento de Souza	PPGME/ICEN/PROFM AT/UFPA
3	2018	O Panorama do Baixo Desempenho no Índice de Desenvolvimento Educacional do Pará (IDEPA): medidas corretivas para uma escola pública de Ensino Médio.	Maria Lúcia dos Santos	FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS /UFP
4	2019	SisPAE: Os efeitos da prática sistemática de resolução de questões sobre o desempenho de estudantes.	Alessandra dos Santos da Silva	PPGED/UEPA
5	2021	Um estudo sobre avaliação e gestão escolar no Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE).	Márcia Maria Pereira Ferreira	PPGED/UFPA

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da CAPES – 2021.

No quadro 5, embora o objeto de estudo estivesse relacionado aos indicadores dos resultados apresentados pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas avaliações de matemática e este estivesse inserido como uma ação, por ser uma avaliação da aprendizagem do discente, verificou-se que há apenas cinco dissertações, no período de 2014 a 2021, referentes ao SisPAE. Em relação às teses, não foi encontrada nenhuma que tratasse do objeto de pesquisa abordado neste texto.

Ao analisar o quantitativo de trabalhos acadêmicos referenciados, observa-se que o número apresentado não é significativo dada à relevância de um sistema avaliativo que estruturava o diagnóstico do Sistema Educacional do Pará, de 2014 a 2018, vinculado a uma avaliação externa em larga escala. Tendo sido responsável por mapear e diagnosticar os resultados apresentados pelos alunos paraenses nas avaliações das disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Ainda se tratando de publicações referentes ao SisPAE, foram encontrados artigos publicados em revistas mostrados no quadro seguinte:

**Quadro 6 - Artigos que tratam do SisPAE e/ou assuntos relacionados ao mesmo -  
Período de 2014 a 2021**

Nº	Título	Ano de produção	Autor(a)	Periódico
1	A Educação Pública Básica no Pará na ótica do Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE.	2018	Luiz Miguel Galvão Queiroz (UFPA) Cassio Vale (UFPA) Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos (UFPA)	Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP/ v. 28, n.59/ p. 566-582
2	DO PISA AO SISPAE: o estímulo ao estreitamento curricular.	2019	Cassio Vale (UFPA) Maria do Socorro Vasconcelos Pereira (UFPA) Francisco Willams Campos Lima(UFPA)	Revista de Políticas Públicas/PPGPP – UFMA/v. 23, n.2/p. 534-548.
3	Aprendizagem de matemática: um diagnóstico sobre fatores socioeconômicos.	2020	Rafael Lameira Barros; Éderson Antônio Ferreira Pereira	Ensino em foco, v. 3, n. 7, p. 24-34.
4	Ambiente virtual de aprendizagem: plataforma Foco Pedagógico, uma experiência na 2ª Unidade Regional de Educação.	2020	Douglas Junio Fernandes Assumpção Benilda Miranda Veloso Silva Bárbara Paes Ribeiro	Revista de Ciências da Educação, Americana, ano XXII, n. 47, p. 57-77
5	Avaliação externa em matemática: análise de Teses e dissertações que abordam conteúdos matemáticos.	2020	Cícero Inácio dos Santos Paulo Cesar Oliveira	Revista Brasileira de Iniciação Científica (RBIC), Itapetininga, v. 7, n. 3/p.36-55.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de informações do Google Acadêmico – 2021.

Também se percebe, tal qual as dissertações, que o quantitativo de artigos sobre o SisPAE (quadro 6) ainda é insuficiente, observando que, entre os pesquisadores, não há um interesse maior em relação à avaliação em larga escala das escolas públicas no Pará, já que a concentração dos estudos acadêmicos está voltada para outras temáticas. Além disso, considerando a dimensão geográfica do Estado (1.248.042 km<sup>2</sup>), bem como a realidade educacional e sociocultural de 12 Regiões de Integração, 144 Municípios, Unidades Regionais de Educação, Unidades Seduc na Escola e Unidades de Ensino das redes estadual e municipal e que, por um determinado período, atuou como um avaliador do sistema educacional paraense, seria importante que os programas de pós-graduação, principalmente os de Educação, pudessem abordar com mais frequência esse objeto de estudo, visto que envolveu todo o Estado do Pará com suas especificidades.

Então, é nítido nos quadros 5 e 6, haver um número limitado de publicações quanto às produções científicas relacionadas ao SisPAE. Destas, destacaram-se os trabalhos de dissertação que contribuíram para esta pesquisa.

Cola (2015) investigou o entendimento de professores que ensinavam matemática na Educação Básica, acerca das avaliações externas em larga escala, cujos pressupostos teóricos pautaram-se na avaliação da aprendizagem, avaliação em educação matemática e avaliações externas em larga escala.

Em Souza (2017), apresenta-se uma breve análise sobre o ensino da Geometria proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Último Ciclo do Ensino Fundamental e o descaso com a matemática na Educação Básica. Além de apresentar alguns resultados obtidos pelo Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) nas avaliações realizadas nos anos de 2014 e 2015.

No trabalho de Santos (2018), os principais pontos desse relato estão constituídos da revisão de literatura que contextualizou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, como medidor do desempenho escolar no Brasil; referendou a interfase entre o SisPAE/IDEPA: uma ferramenta da qualidade educacional nas escolas de nível médio e analisou este nas políticas educacionais brasileiras, com enfoque no contexto educacional do Estado do Pará.

Com Silva (2019), o objetivo foi avaliar os efeitos da prática sistemática de questões do tipo SisPAE sobre o desempenho de estudantes do 4º ano do ensino fundamental de uma Escola Pública na referida avaliação. O universo da pesquisa foi uma escola pública estadual de Belém, com 20 estudantes que foram submetidos a realização da avaliação do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) no ano de 2018.

Enquanto Ferreira (2021) analisou como a relação do SisPAE com a gestão escolar, abordando sua trajetória, a partir do Pacto pela Educação do Pará. Além de tratar da autonomia escolar com base no estreitamento curricular das escolas paraenses, pois o SisPAE avaliava apenas a Língua Portuguesa e a Matemática, negando o acesso a outros processos formativos, que, para a autora, são essenciais ao processo educativo e de humanização.

Consequentemente, essas produções acadêmicas contribuíram, nesta pesquisa, para a ampliação e o aprofundamento dos eixos temáticos relacionados ao SisPAE tais como: ensino de matemática, avaliação da aprendizagem, avaliações externas em larga escala, o desempenho dos estudantes e os resultados do SisPAE na disciplina matemática.

Ressalte-se que, por se reportar a uma revisão de literatura, é comum referir-se à pesquisa bibliográfica como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Essa confusão conceitual acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. Alves (1992, p. 55-56) afirma que

[...] o pesquisador deve, sempre que possível, basear sua revisão em fontes primárias, isto é, nos próprios artigos, documentos ou livros, e não em citações de terceiros. [...] a literatura revista deve formar com os dados um todo integrado: o referencial teórico servindo a interpretação e as pesquisas anteriores orientando a construção do objeto e fornecendo parâmetros para comparação com os resultados e conclusão do estudo em questão.

Quanto à técnica de coleta de dados utilizada, optou-se pela análise documental, em virtude de o SisPAE ser uma política governamental, o que exigiu uma leitura atenta sobre os documentos oficiais de criação relacionados a esse sistema avaliativo paraense e aos seus resultados no período de 2014 a 2018.

Sendo assim, este trabalho pautou-se em percorrer três fases necessárias e fundamentais para realização desse tipo de pesquisa: a pré-análise, a organização do material e o tratamento de dados. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.4):

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigados – cujos objetos são documentos de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

A etapa da pré-análise versa sobre os objetivos que se pretende alcançar com a pesquisa documental, ou seja, quais perguntas procura responder a partir da análise de dados. No caso, as principais categorias elencadas, a partir dos documentos, abordam o desempenho escolar e a avaliação da aprendizagem em matemática dos alunos do 3º ano

do Ensino Médio da Escola Guamaense não somente nos resultados do SisPAE (2014-2018), mas também nas avaliações internas antes, durante e após o mesmo.

Posto isto, a escolha desse tipo de pesquisa visou ao acesso a esses documentos, possibilitando o desvendamento dos acontecimentos de forma detalhada, podendo direcionar a outros tipos de fontes que contribuiriam para o fortalecimento dos dados, colocando o objeto de estudo como centro da investigação.

De acordo com Junior, Oliveira, Santos e Schnekenberg (2021, p.42), a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno. Para Cellard (2008, p.295), a definição de documento é um desafio. Este autor afirma que:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Corroborando com isso, Fávero & Centenaro (2019) definem a pesquisa documental como uma condução metodológica que se vale de instrumentos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos. Além disso, ela recorre a fontes mais diversificadas e dispersas (tabelas estatísticas, revistas, jornais, relatórios, filmes, documentos oficiais, etc), portanto, sua fonte é de natureza primária (CRESWELL, 2014), na qual há uma relação direta do pesquisador com os fatos a serem analisados.

Quanto à organização do material documental, essa fase visou facilitar a interpretação dos dados, isto é, definir categorias que fossem pertinentes aos objetivos do trabalho e até mesmo criar fichas documentais para registrar as constatações sobre cada material analisado.

Bardin (2021, p. 47) refere-se ao tratamento de informações presentes nos documentos, cuja análise documental procura representar de outra maneira esse conjunto de dados, ou seja, “o propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador”.

Assim, o trabalho teve algumas fontes de documentos, de acordo com a classificação de Gil (2010), tais como, os registros estatísticos; os registros institucionais e os de comunicações em massa. Abaixo, apresentam-se os documentos analisados nesse estudo:

**Quadro 7 - Documentos da pesquisa**

DOCUMENTO	ORIGEM	O QUE SE BUSCOU	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Revistas Pedagógicas do SisPAE (Eletrônicas)	Banco de Dados da SAEN/SEDUC	São tratadas aqui como documentos públicos não arquivados. Foram disponibilizadas nas edições referentes aos anos de 2014 (total de 6 revistas), 2015 (7 revistas) e 2016 (6 revistas) que abordam os Estudos do SisPAE (perfil dos participantes e desempenho dos estudantes); Avaliação Educacional: referências e resultados; Ensino Médio Matemática e Língua Portuguesa; Ensino Fundamental Matemática e Língua Portuguesa e na edição de 2015 houve um Relatório de Boas Práticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desempenho escolar em matemática: Quadro da avaliação educacional paraense dos estudantes do Ensino Médio durante o período de 2014 a 2016.</li> </ul>
Dados da escola, <i>lôcus</i> da pesquisa, sobre avaliações da aprendizagem em matemática no SisPAE, nas edições de 2014 a 2018.	Banco de dados da SAEN/SEDUC	Registros numéricos sobre o nível de proficiência em matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desempenho escolar em matemática.</li> </ul>
Projeto Político-Pedagógico (PPP)	Escola Guamaense	Como foi implantado o SisPAE na escola; como a escola aborda a avaliação da aprendizagem e os impactos dos resultados do SisPAE no ensino de matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Médio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo;</li> <li>• Avaliação da aprendizagem em matemática;</li> <li>• Planejamento.</li> </ul>
Pacto pela Educação do Pará (2012-2017).	<a href="https://syngs.info/files/pacto-pela-educacao-do-para-brasil-relato-e-avaliacao-2012-2017.pdf">https://syngs.info/files/pacto-pela-educacao-do-para-brasil-relato-e-avaliacao-2012-2017.pdf</a>	Relato e avaliação da parceria público-privada entre a Synergos <sup>20</sup> e o Governo do Estado do Pará sobre a implantação do SisPAE como uma das ações do Pacto Pela Educação do Pará.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desempenho escolar e avaliação da aprendizagem em matemática</li> </ul>

Fontes: SAEN/SEDUC; Escola Guamaense; Imprensa Nacional do Governo Federal – 2020/2021.

<sup>20</sup> Com mais de 30 anos de atuação no Brasil e na América Latina, o Synergos é uma organização internacional presente em mais de 10 países, contando com uma rede de especialistas em trabalhar na construção de relações de confiança entre lideranças que buscam a solução de problemas sociais. Mais detalhes: <https://www.synergos.org/brasil>



Os documentos apresentados no quadro 7 têm importância para este estudo, pois foram trabalhados como instrumentos para produção de coleta e análise de dados, sendo imprescindíveis a esta pesquisa, uma vez que serviram de base para que fosse possível descrever, caracterizar e produzir informações alusivas ao SisPAE.

A partir desses documentos, surgiu a classificação de elementos em categorias de análise de dados, é quando se “impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 2021, p.146). No caso, as categorias mais comuns são o desempenho escolar e a avaliação da aprendizagem em matemática.

Nas revistas pedagógicas do SisPAE (edições de 2014, 2015 e 2016), o desempenho escolar foi realizado através da coleta de informações por meio dos exames padronizados. Com isso, dentre as prioridades e necessidades do SisPAE, à época de sua aplicação, “os resultados das avaliações educacionais em larga escala podem apontar diretrizes que orientem o desenvolvimento de políticas públicas capazes de contribuir para a melhoria do desempenho escolar, tornando-se, cada vez mais, instrumentos úteis para analisar e qualificar as práticas da educação sistemática” (REVISTA DO SISPAE – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL REFERÊNCIAS E RESULTADOS, 2015, p. 20).

Com relação aos dados do SisPAE sobre a avaliação da aprendizagem em matemática na Escola Guamaense fornecidos pelo SAEN/SEDUC, o desempenho escolar centrava-se nos resultados mostrados por valores numéricos ou percentuais. Enquanto que no documento Pacto pela Educação do Pará, a principal meta era “aumentar o IDEB<sup>21</sup> em todos os níveis em 30% até 2017”, visto que “o Pacto não poderia ser algo estranho ao funcionamento das escolas”, pois implicava que um dos resultados propostos deveria ser o desempenho escolar dos alunos (PACTO PELA EDUCAÇÃO DO PARÁ, 2012, p.36-37).

No tocante ao PPP, este documento tornou-se aquele ao qual tive dificuldade de acesso, pois, mesmo trabalhando diretamente no *lócus* da pesquisa, somente foi possível

---

<sup>21</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

utilizar no estudo o histórico da escola, desde sua fundação até sua reforma em 2015. A respeito das categorias currículo, avaliação da aprendizagem em matemática e planejamento, embora relacionadas a este documento, as mesmas não puderam ser explicitadas devido a desatualização do PPP.

Retomando o percurso metodológico da pesquisa, no final de 2020 e durante o ano de 2021, as revistas pedagógicas e os dados da escola sobre os resultados e o desempenho escolar em matemática no SisPAE foram encontrados em formato eletrônico, fornecidos pela coordenadora de avaliações SAEN/SEDUC, e “[...] são materiais em grande medida oficiais e oficiosos. Estes, por sua vez, significam que mesmo não tendo caráter oficial, são produzidos por órgãos ou são oriundos de fontes governamentais” (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 175). Portanto, são listados como documentos: leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos (EVANGELISTA, 2012, p.52, apud FÁVERO; CENTENARO, 2019, p.175).

De acordo com Cellard (2008), os documentos podem ser classificados e divididos em públicos e privados. Neste estudo, alguns documentos são classificados como públicos não arquivados, pois incluem revistas, jornais, periódicos, anúncios, circulares, boletins, que possuem um caráter de distribuição. Quanto aos documentos privados, tem-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) que se encontra no arquivo da instituição *locus* da pesquisa, mas que, de acordo com a diretora, estava sendo digitalizado, além disso, enfatize-se que a última atualização do mesmo ocorreu em 2016. Então, entende-se a importância do PPP da escola como sendo um documento que orienta as práticas avaliativas e outras ações pedagógicas, determinando de que forma o processo avaliativo deva ser efetivado por todos na comunidade escolar.

Considerando-se o tratamento de dados como a última fase da pesquisa documental, já com as fontes organizadas e classificadas, é o momento de fazer a análise das informações. Desse modo, analisou-se cada um dos materiais, fez-se inferências, comparou-se com informações comprovadamente verdadeiras para realizar a interpretação das análises conteudistas e extrair conclusões de forma lógica.

Outro recurso que se utilizou para produção da coleta de dados foi a entrevista, segunda etapa deste estudo. Manzini (2004, p.150) argumenta que

podemos entender a entrevista social como sendo um meio ou instrumento para coleta de dados sobre um determinado tema que se refere a um problema de pesquisa. Assim, dentre os vários tipos de entrevistas, focalizaremos aquela cuja finalidade é buscar conhecer como se dão os fenômenos sociais, ou seja, a entrevista cuja finalidade decorra da pesquisa social com um problema de investigação definido.

A entrevista é classificada em três tipos: estruturada, semiestruturada e não-estruturada. Nesta pesquisa, foi usada a semiestruturada. Neste tipo de entrevista, percebe-se que sua resposta não se encontra

condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador, como ocorre na entrevista com dinâmica rígida. Geralmente, a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Ela é mais adequada quando o entrevistador deseja obter informações coletadas como fruto das associações feitas pelo entrevistado de forma mais livre (MANZINI, 2004, p.154).

A técnica de entrevistas semiestruturadas, por ser uma técnica que privilegia a interação social entre pesquisador(a) e entrevistado(s), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de informações, tem sua importância como o instrumento de coleta de dados, uma vez que os sujeitos que participaram desse processo na pesquisa, puderam contribuir na construção de dados com informações relevantes para responder à problemática abordada.

Já que se buscou conhecer, nesta pesquisa, a reflexão que os docentes e os coordenadores pedagógicos da escola em estudo fizeram dos resultados apresentados pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas avaliações de matemática aplicadas pelo SisPAE; a entrevista se tornou um instrumento de coleta de dados adequado aos objetivos formulados para esse estudo investigativo. Como afirma Manzini (1990/1991, p. 150), “[...] se os objetivos da pesquisa se referirem a informações que não estão registradas ou disponíveis a não ser na memória ou pensamento das pessoas, então, a entrevista pode ser um meio apropriado”.

A entrevista semiestruturada ficou dividida em duas partes: Entrevistas individuais com três professores de matemática dos 3º anos do Ensino Médio e entrevistas individuais com três técnicas da coordenação pedagógica. Sendo explicitadas na subseção seguinte.

## 2.4 Sujeitos da pesquisa<sup>22</sup>

A primeira parte das entrevistas foi realizada individualmente com os professores de matemática dos 3º anos do Ensino Médio. Elas ocorreram com três professores, cada um deles de um turno (manhã, tarde e noite), com a finalidade de verificar a avaliação desses professores sobre os resultados apresentados pelos alunos do 3º do Ensino Médio nas provas de matemática do SisPAE (2014-2018) e a importância desses resultados no ensino de matemática na escola. Atualmente há 8 docentes de matemática, sendo 4 do gênero feminino e 4 do gênero masculino.

A respeito da segunda parte, as entrevistas transcorreram com três técnicas da coordenação pedagógica, sendo cada uma delas de um turno, visando verificar desde informações repassadas pela SEDUC para a organização e execução do trabalho antes, durante e depois do processo avaliativo do SisPAE, à formação dessas técnicas sobre o mesmo, assim como a aplicação das provas e a avaliação dessas coordenadoras sobre a importância na escola dos resultados do SisPAE em matemática.

Após escolher o tipo de entrevista, contatar com os entrevistados(as), pedir consentimento destes(as), elaborar as perguntas atreladas ao objetivo da pesquisa e coletar os dados; passou-se para o processo analítico. Para o andamento deste trabalho, os seus consentimentos foram fornecidos no primeiro semestre de 2021, via Whatsapp. Entretanto, ocorreram situações ocasionadas pela pandemia e que interromperam esta etapa da pesquisa nos meses subsequentes.

Janeiro e fevereiro de 2021, os entrevistados se encontravam em recesso escolar, professores de matemática e parte da equipe gestora – o retorno ocorreu em março, mas a escola ficou fechada por duas semanas por causa do Lockdown<sup>23</sup> decretado pelo

---

<sup>22</sup> Empregar o termo “sujeito de pesquisa”: A Resolução CNS N° 466 de 2012 substituiu o termo “sujeito de pesquisa” (previsto na Resolução CNS N° 196 de 1996) por “participante de pesquisa”. Contudo, o termo antigo é ainda frequentemente encontrado nos Termos de Consentimento.

<sup>23</sup> Lockdown é um termo em inglês sem correspondência exata para o português. Em tradução livre, significa algo como “trancar as portas”. Na prática, o lockdown promove o fechamento geral de estabelecimentos e o impedimento da circulação livre de pessoas. Quando a pandemia do novo coronavírus começou a se espalhar pelo Brasil, em 2020, foi uma das primeiras e mais importantes medidas adotadas para tentar frear o avanço da doença no país. <https://www.serasa.com.br/ensina/te-explica/entenda-o-que-significa-lockdown-e-quais-sao-as-suas-regras/>

Governo do Estado do Pará. Em abril, alguns professores e duas técnicas pedagógicas foram infectados pela Covid-19, além de outras enfermidades. Acrescente-se nesse contexto, o falecimento de uma das técnicas pedagógicas e de um professor.

No mês de maio, as entrevistas não puderam ser iniciadas devido à extensa demanda de trabalho. Com relação aos professores, a condução das aulas (online), o preenchimento de relatórios quinzenais, a elaboração e/ou correção de atividades enviadas aos discentes pela plataforma Google Classroom e também para o e-mail da coordenação pedagógica a fim de imprimi-las para aqueles(as) alunos(as) sem acesso à internet. Enquanto a equipe pedagógica revezava-se no trabalho presencial, respeitando todos os protocolos sanitários, com a entrega e recebimento das atividades impressas, além de atendimento a alunos, pais e professores.

Nos meses de agosto e setembro de 2021, com a volta às aulas, pôde-se retomar o contato, agora presencial, com os professores de matemática e os técnicos pedagógicos que havia sido interrompido no primeiro semestre deste ano. Porém, mesmo com esta retomada, o tempo e a demanda de trabalho foram empecilhos para se realizar as entrevistas nos meses de outubro e novembro.

E, com o propósito de não comprometer ainda mais esta fase de coleta de dados, decidiu-se, em comum acordo, entre esta pesquisadora e entrevistados, que as entrevistas ocorreriam no mês de dezembro, o que coincidiu com o período da 3ª avaliação na escola, momento destinado somente para aplicação e correção de provas, e, dessa maneira, tanto os professores de matemática quanto as técnicas pedagógicas puderam dispor de tempo para responder o roteiro de perguntas<sup>24</sup>, já formuladas.

Na seleção dos participantes da pesquisa, optou-se por critérios de inclusão (característica compartilhada por todos os sujeitos a serem estudados). Assim, para ser incluído como sujeito da pesquisa, o(a) participante deveria fazer parte de um dos grupos, que atuam na escola e indicados abaixo:

---

<sup>24</sup> Ver Apêndice D.

1º - ser docente de matemática do 3º ano do Ensino Médio (a escola possui 8 professores de matemática, incluindo-se a pesquisadora, sendo 4 do gênero feminino e 4 do gênero masculino) ou ter trabalhado durante a aplicação das avaliações do SisPAE.

2º - ser técnico pedagógico (a escola possui 6 técnicos pedagógicos, sendo 5 do gênero feminino e 1 do gênero masculino) ou ter atuado durante o SisPAE, respondendo por seu respectivo turno (manhã, tarde ou noite).

3º - ter uma carga horária semanal de no mínimo 20h na escola (era necessário que o professor e a técnica pedagógica estivessem mais tempo na escola para assim ser possível realizar a entrevista).

Com referência aos professores de matemática, dos 8 docentes que trabalham na escola, enfatize-se que, embora tenha-se estabelecido esses critérios, nem todos se dispuseram ou não puderam participar. Duas professoras, que estavam inseridas nos critérios, não retornaram à solicitação via Whatsapp; apesar do silêncio de ambas, essas atitudes não comprometeram o estudo e a outra, por se tratar desta pesquisadora, decidi não fazer parte dos sujeitos da pesquisa. Ficando assim 5 professores, dos quais, 2 (uma professora e um professor) não puderam ser incluídos no estudo, pois ambos começaram a trabalhar na instituição recentemente, ele em 2020 e ela em 2021, com apenas duas turmas para cada um deles. Quanto aos 3 professores selecionados, dois preenchiam os critérios completamente e o outro, só um destes; mas isso não inviabilizou o desenvolvimento da pesquisa.

No que diz respeito à coordenação pedagógica, das 6 pessoas, 5 se encaixaram nos critérios, porém priorizaram-se apenas três, porque cada uma delas trabalha em um turno (manhã, tarde e noite) e, com isso, procurou-se analisar as impressões específicas das mesmas sobre o SisPAE em seu respectivo turno.

Assim, para Duarte (2004, p. 219), as pesquisas que usam entrevistas devem explicitar alguns elementos, tais como, os motivos que levaram o(a) pesquisador(a) a usar a entrevista; os critérios de seleção para escolher os entrevistados; número de informantes; quadro descritivo dos informantes (idade, profissão, escolaridade, etc); como ocorreram os contatos com os entrevistados, em que circunstâncias; roteiro de entrevista; procedimentos de análise, etc.

De acordo com o quadro seguinte, foi delineado o perfil dos profissionais entrevistados que contribuíram para coleta e análise de dados sobre o objeto desse estudo. Esses sujeitos foram identificados pelas letras maiúsculas A, B, C, X, Y e Z do alfabeto.

**Quadro 8 - Perfil dos sujeitos da pesquisa**

SUJEITO	IDADE	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	CARGO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA	TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL
A	55	Pedagogia	Especialização em Estudos culturais da Amazônia	Coordenadora - pedagógica	11 anos	31 anos
B	43	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica com Educação Especial	Técnica-pedagógica	9 anos	11 anos
C	53	Pedagogia	Especialização em Alfabetização-Letramento	Técnica-pedagógica	10 anos	25 anos e 11 meses
X	69	Licenciatura Plena em Matemática	Não possui	Professor de matemática	23 anos	28 anos
Y	47	Licenciatura Plena em Matemática	Mestrado Profissional em ensino de matemática	Professor de matemática	3 anos	25 anos
Z	43	Licenciatura Plena em Matemática	Mestrado Profissional em ensino de matemática – Não concluído	Professor de matemática	8 anos	20 anos

Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora/2021.

Para se manter o anonimato dos professores e das técnicas pedagógicas, denominou-se por A, B e C, as técnicas pedagógicas e, pelas letras X, Y e Z, os professores de matemática. E assim, metodologicamente, deu-se continuidade ao trabalho investigativo de forma mais efetiva na coleta das informações.

A coleta de dados, por meio de entrevistas, começou na segunda semana de dezembro. Entrevistaram-se na escola os professores X e Y e as técnicas pedagógicas A e B, em dias e horários agendados previamente conforme a disponibilidade do(a) entrevistado(a). Já o professor Z escolheu a entrevista online, pois não houve uma compatibilidade de horários entre a pesquisadora e o entrevistado. Acrescente-se a isso que nessas entrevistas, os sujeitos participantes também recebem as mesmas informações das presenciais e são solicitados a dar seu aceite no formato virtual (o que pode ser gravado juntamente com a entrevista); por serem online, estas entrevistas são bem mais

flexíveis quanto ao horário de disponibilidades de entrevistador e entrevistados, como argumentam Di Luccio e Nicolaci-da-Costa (2007). Quanto à entrevista da técnica pedagógica C, a mesma ocorreu em janeiro de 2022, pois a participante estava de recesso em dezembro.

Saliente-se que cada entrevistado leu, concordou e assinou o Termo de consentimento livre e esclarecido<sup>25</sup> para utilizar suas informações na pesquisa. As entrevistas ocorreram individualmente com cinco perguntas para os professores de matemática e sete perguntas para as coordenadoras pedagógicas.

Conforme Duarte (2004, p. 216), uma boa entrevista exige que o pesquisador tenha em mente muito bem introjetados os objetivos da pesquisa; tenha o conhecimento profundo do contexto em que desenvolverá sua investigação; introjete seu roteiro de entrevista; tenha segurança, seja autoconfiante e preze por um bom nível de informalidade.

Considerando-se a análise dos dados coletados, usou-se a técnica de análise de conteúdo, cujo “[...] objetivo é alcançar uma pretensa significação profunda, um sentido estável, conferido pelo locutor no próprio ato de produção do texto” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p.307), por isso o analista de conteúdo deve estar atento a “mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com duplo sentido, cuja significação profunda – a que importa aqui – só pode surgir depois de uma observação cuidadosa – ” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 309); também foi descrito o ambiente *locus* da pesquisa e os sujeitos participantes, bem como o progresso da investigação em sua evolução.

Ao tratar sobre as entrevistas, Bardin (2021, p.89) argumenta que “[...] seja qual for o caso, devem ser registradas e integralmente transcritas [...]”, isto quer dizer que o entrevistador deve captar o momento da fala espontânea do entrevistado ao incluir risos, hesitações ou silêncios. Esta autora ainda acrescenta que a “análise de conteúdo de entrevistas é muito delicada”, pois exige do pesquisador um domínio pericial na análise das respostas dadas (BARDIN, 2021, p. 90).

---

<sup>25</sup> Ver Anexo I.



Sendo assim, por meio das entrevistas, obteve-se os registros das falas dos sujeitos investigados, seguido das transcrições desses discursos verbais e na sequência, a produção de inferências a partir de “[...] conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos (como o emissor, suas condições de produção, seu meio abrangente etc.)” (FRANCO, 2005, p.25).

### **3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: os exames de larga escala como indicadores de qualidade da educação básica.**

A avaliação sempre esteve, consciente ou inconscientemente, presente nas atividades humanas, já que são próprias das pessoas estabelecerem comparações entre coisas e valores distintos (ou semelhantes), a fim de nortear suas condutas, levando-as a escolher, tarefa essa que, muitas vezes, não é tão simples assim. No contexto educacional, não é diferente, pois a avaliação, quando interna diz respeito somente aos alunos, mas quando é externa aplica-se também a estes, às instituições, aos gestores, à coordenação pedagógica e aos professores.

A avaliação da aprendizagem e os exames fazem parte dos novos temas no campo da sociologia da educação, de acordo com Gohn (2012, p.107-108), parte desses novos temas “resgatam a perspectiva empirista, muito preocupada com as avaliações, medições, comparações, índices, exames, promoção de habilidades etc., tão em voga na condução das políticas públicas na atualidade”.

O ato avaliativo, relacionado à aprendizagem escolar, é algo que está bastante presente no cotidiano da instituição educativa, uma vez que, tradicionalmente, os professores avaliam o aprendizado dos seus alunos através de diversos instrumentos (seminários, exposição de trabalhos, provas, etc.) e indicam a partir daí o que precisa ser feito para que eles tenham condições de avançar no sistema escolar.

Nas últimas décadas, paralelo às avaliações consideradas tradicionais, aquelas em que, no entendimento de Paulo Freire (1987), o professor será sempre o que sabe, enquanto que o aluno será sempre o que não sabe; outro procedimento de avaliação educacional que ocupa espaço são as avaliações externas, geralmente em larga escala, que têm objetivos e procedimentos diferenciados das avaliações internas realizadas pelos professores nas salas de aula. Dessa forma, essas avaliações externas são geralmente organizadas a partir de um sistema de avaliação cognitiva discente e aplicadas de forma padronizada para um grande número de pessoas, entre as quais estão não só os alunos, mas também professores e equipes gestoras. Mediante o exposto, esta seção, através de subseções, aborda: as concepções de avaliação da aprendizagem embasadas, principalmente, nos estudos de Hoffmann e de Luckesi; um histórico sobre a avaliação em larga escala na Escola Básica, considerando seu início, o modelo adotado e o

desenvolvimento desse tipo de avaliação no Brasil; o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) como modelo para os estados federativos desde sua implementação no final da década de 80 até os dias atuais; os sistemas de avaliação em larga escala desenvolvidos por estados brasileiros, tendo como modelo o SAEB; assim como, a apresentação de cada um desses sistemas, sua implementação e o seu formato.

### **3.1 Concepções de avaliação da aprendizagem**

O conceito de avaliação é muito abrangente e contextualiza descrições qualitativas (se preocupam mais com os aspectos de aprendizagem) e quantitativas (valorizam mais a abordagem com classificações por meio de números, conceitos e medição de aprendizado) da atuação do aluno, enquanto permanece no espaço escolar e mais, emite julgamento de valor no que se refere às metas de aprendizagem propostas. Vasconcellos (1994, p.43) destaca a avaliação como

um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Enquanto para Luckesi (2005), avaliar é um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem, visto que permite tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu, possibilitando reorientar o educando a fim de que este possa reconhecer e superar suas dificuldades, na medida em que o mais interessante é aprender. Com referência a esse “ato rigoroso”, Hoffmann (2019) destaca que uma avaliação deve ser “aberta”, isto é, que possibilite ao aluno refletir sobre sua resposta, o que consequentemente fará com que o professor também reflita sobre que conhecimentos o aluno assimilou e onde terá que reforçar esta assimilação. Enquanto D’Ambrósio (2007) concebe a avaliação como um processo de verificação em que o professor, na sua prática docente, procura investigar que objetos de conhecimento foram ou não aprendidos, para que possa intervir, criando condições pedagógicas, para aprofundar os conhecimentos aprendidos ou corrigir os não entendidos e assim seguir com seus propósitos de aprendizagem.

Tendo em conta essas argumentações sobre o ato de avaliar, Luckesi (2000) ainda enfatiza que a avaliação da aprendizagem deve ser um recurso pedagógico que pode

ser utilizado para auxiliar tanto educador quanto educando. Em outros termos, é um instrumento usado para avaliar a evolução dos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem escolar deve ser um movimento contínuo de reflexão e ação por parte dos alunos e dos professores, estabelecendo diálogos entre si, visando à construção de aprendizagens e conhecimentos significativos.

Esse procedimento avaliativo exige, sobretudo por parte do educador, um acompanhamento constante do estudante em diferentes momentos do transcurso educativo, por isso não deve ser reduzido apenas à aplicação de testes e à concessão de notas ou conceitos. Para Luckesi (2000, p.01), “a avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames”. O exame centra-se no produto e a avaliação direciona-se ao andamento. Segundo esse autor (2011), esse tipo de avaliação, que pode ser chamada de examinativa, tem como sentido a certificação e não o acompanhamento do processo ensino e aprendizagem, pois é vista como quantitativa, excludente e classificatória.

Na perspectiva de Hoffman (2005), a avaliação atual é sintomática, visto que seu percurso avaliativo se configura como um sistema de ensino que se encontra falindo e sendo o causador de injustiças sociais, no que tange à escola pública, com elevados índices de reprovação discente. Recorrendo a uma estratégia retórica, a autora sugere as seguintes autointerrogações: para quê e para quem pratica-se o processo avaliativo?

Na obra “Avaliação: mito & desafio” (2005), o intuito de Hoffmann é levar gestores e educadores à tomada de consciência sobre o quanto é prejudicial à manutenção da conhecida avaliação classificatória, que nomeia os alunos em bons ou ruins, estudiosos ou preguiçosos, isto é, essa forma de avaliar não serve para pensar os conteúdos ensinados, mas sim para classificar os alunos conforme seu desempenho. Assim, para Hoffmann (2005, p. 30), “a prática avaliativa classificatória parece ainda relacionar julgamento à comparação com modelos e o agir à atribuição de notas e conceitos”.

Contrapondo-se a esse tipo de avaliação bastante usual nas escolas brasileiras, a autora defende uma “ação avaliativa de acompanhamento permanente” (HOFFMANN, 2005, p.29) para que os alunos tenham a possibilidade de alcançar saberes significativos

para suas formações e que foram produzidos por uma escola cujo trabalho pedagógico seja de qualidade, por isso verdadeiramente inclusiva. Inclusiva aqui tem o sentido de comprometimento com a aprendizagem de cada aluno, isto é, a escola deve oferecer condições favoráveis de ensino a todos. Para ela

[...] a avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano. De pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir. Não há tomada de consciência que não influencie a ação. Uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada (HOFFMANN, 2010, p.10).

Essa autora percebeu, em cursos de formação ministrados por ela, que, em alguns educadores, há a seguinte contradição: esses (as) docentes contestam a forma como vem se dando a avaliação escolar tradicionalmente; contudo, não propõem outra alternativa avaliativa em substituição ao que vem sendo feito até o presente momento. E continuam reproduzindo a mesma prática avaliativa tradicional que receberam em sua vivência discente. Chega-se ao campo da ética na profissão docente, e os professores que assim agem dentro do seu ofício de educador necessitam refletir mais vezes sobre suas práticas avaliativas a fim de enfrentarem problemas detectados que muitas vezes são inerentes à didática adotada em sala de aula. Didática enquanto os meios mais adequados para se concretizar a intenção de ensino. Enfim, muitas vezes, não há problema de aprendizagem, mas sim de *ensinagem*.

A avaliação classificatória vem se constituindo em sentença à conduta discente por meio de uma escala numérica cujo objetivo é quantificar o quanto de conhecimento foi assimilado pelo(a) educando(a). Essa visão de avaliação, no entender de Hoffmann (2010), é um procedimento no qual se percebe a presença indesejável do arbitrário e do autoritário.

Hoffmann (2005) identifica uma dicotomia incômoda na separação entre educar e avaliar. No seu entender, o(a) educador(a) deve refletir constantemente sobre sua prática em sala de aula, no sentido indagativo, investigativo do termo, para que não fundamente sua prática em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais que, muitas vezes, caracterizam o senso comum (significa conhecimento popular que não tem fundamentação científica, por ser fragmentado e muitas vezes contraditório) em educação. Enfim, na ressignificação das práticas avaliativas são essenciais o

questionamento e o autoquestionamento, transformando a avaliação em ação, equivalendo a uma avaliação interativa no decorrer da qual aprendem conjuntamente tanto docente quanto discente por meio de investigação e dinamização do saber, tornando-se uma busca contínua pelo entendimento das dificuldades do(a) educando(a) e dinamizando novas oportunidades de conhecimento; assim como, dando mais consistência ao saber do educador.

A autora em questão posiciona-se a respeito da avaliação por meio de duas teorias: a psicogenética piagetiana e a das medidas referenciadas a critério. A teoria psicogenética piagetiana consiste em uma pedagogia libertadora e conscientizadora das diferenças sociais e culturais exercida na docência através de uma avaliação dialógica e interativa cuja finalidade é transformar os(as) discentes em pessoas críticas e participativas com a intenção de promovê-los(las) intelectual e moralmente. Neste ponto, ressalva-se, de antemão, que o comprometimento do(a) educando(a) para com sua própria formação educativa é parte fundamental para que ele ou ela seja bem-sucedido(a) durante seu processo de ensino-aprendizagem. Posto isto, Paro (2008, p.95) afirma que “[...] o principal desafio da pedagogia é precisamente o de levar o aluno a querer aprender”.

Nessa interação educativa entre professor(a) e alunos(as), cabe salientar o estímulo e a satisfação docente diante da verificação e comprovação da bem-sucedida aprendizagem discente. A aprendizagem se destaca quando o aprender possui um caráter dinâmico, o que requer ações de ensino direcionadas para que os alunos aprofundem e ampliem os significados que elaboram mediante suas participações nas atividades propostas de ensino e aprendizagem.

A teoria das medidas referenciadas a critério se opõe à teoria das medidas referenciadas à norma. A teoria a respeito dos critérios de avaliação consiste em especificar, descrever e interpretar os erros evidenciados num teste de verificação de aprendizagem, ou seja, por exemplo, quando um professor estabelece que o(a) aluno(a) precisa alcançar 70% de acertos em uma prova, indica um critério pré-estabelecido em que o(a) discente tenha domínio dos conteúdos referentes à prova e não uma posição classificatória em relação ao grupo. Se esse(a) educando(a) obtiver nota igual ou superior a 7, ele(a) estará aprovado(a). Caso tire uma nota inferior a 7, será considerado não aprovado. Esta teoria, como se disse anteriormente, se contrapõe à perspectiva

classificatória e comparativa da teoria das medidas referenciadas à norma. Enfatizando-se que a expressão “medida referenciada a critério” foi cunhada pelo psicólogo americano Robert Glaser, em 1963, em um artigo publicado na revista “*American Psychologist*”.

A abordagem da teoria acima é muito recente, pois foi proposta muito tempo depois da concepção do conceito de “norma” que vem de “distribuição normal” ou “curva normal” ou “Curva de Gauss” (referência ao matemático alemão Carl Friedrich Gauss – 1777-1855). Este conceito foi desenvolvido no início do século XIX para indicar a forma de distribuição predominante de várias características relativas ao ser humano, como peso, altura, aptidão, inteligência etc., em grandes grupos de pessoas escolhidas de forma aleatória. A principal preocupação dessa abordagem não é mensurar o quanto cada aluno aprendeu efetivamente, mas a sua posição em relação ao grupo.

Para Hoffmann (2005), definir avaliação como medir e testar é um equívoco pedagógico, resultante de necessidades que os(as) professores(as) têm de colecionar evidências comprováveis dos(as) alunos(as) para tomarem decisões finais sobre aprovação e reprovação. Por isso, ela defende uma avaliação construtivista e libertadora que se encaminhe a um processo dialógico e cooperativo entre educadores(as) e educandos(as), em contraponto a esse tipo de avaliação excludente ainda vigente no sistema educacional do ensino básico. Medir, aqui, está relacionado à atribuição de graus numéricos durante a jornada do(a) aluno(a). Enquanto testar, é entendido como instrumento de comparação e mensuração e não de investigação, por exemplo, verificação, análise e valorização desses erros avaliativos, tornando-os construtivos para os(as) alunos(as) durante a aprendizagem.

O erro discente pode revelar quais déficits cognitivos fizeram com que ele(a) não fosse bem-sucedido(a) em sua aprendizagem. Cabe uma investigação mais racional sobre os erros dos(as) alunos(as) em avaliações. Como especialista e adepta da prática de uma avaliação mediadora, pautada no compromisso de refletir sobre a prática avaliativa e a construção da mesma, Hoffmann (2019) destaca que é imprescindível o professor se preocupar com o processo de aprendizagem e não somente com o processo de ensino, com o planejamento, com a metodologia, ou seja, criar uma estratégia pedagógica que seja adequada ao interesse e à necessidade daquele aluno e daquela turma, pensar no individual e no coletivo.

Destaca-se que o ato de avaliar só é possível se o ato de planejar estiver inserido nessa dinâmica do ensino-aprendizagem, isto é, para se adotar instrumentos avaliativos, deve-se tomar o planejamento de ensino como “suporte” (não como um acessório e sim como um apoio fundamental) para tal empreitada. Entretanto, planejamento de ensino se tornou também, como a avaliação, uma prática (re)negada no trabalho educacional entre muitos (as) professores(as); além disso, encontram-se concepções de pedagogia que, de certa forma, contribuem para esse equívoco.

Tais concepções estimulam muitos docentes a desenvolver um olhar equivocado e até mesmo injusto, muitas vezes com anedotas, sobre o trabalho pedagógico. Na concepção marxista, a escola é reprodutora das desigualdades socioeconômicas e culturais e a educação, mantenedora dessa hierarquia numa sociedade de classes sociais antagônicas (formas de organização humana em torno de lutas na defesa dos próprios interesses); enfim, percebe-se uma visão meio depreciativa da escola e da educação; com isso, justifica-se a exclusão de aspectos considerados menos políticos e mais didáticos, tais como as práticas de avaliar e planejar o ensino, as quais, nesta perspectiva, são tidas como um fazer gerencial e tecnicista, servindo para reprimir, controlar e disciplinar o trabalho docente.

Na concepção liberal, os pedagogos seriam aquele segmento da escola que só serve para “passar a mão” na cabeça do alunado e pensar projetos “milagrosos” para os males do ensino público de hoje. Além disso, nessa perspectiva, o que vale são os aspectos emergentes dos interesses, das necessidades morais e das capacidades cognitivas dos estudantes, o que leva a se subestimar as práticas de avaliação e planejamento.

Comenius (1592-1670), em sua *Didática Magna* (1657), recomendava que o professor, por meio do conhecimento pesquisado e adquirido, refletisse sobre as práticas educativas em sala de aula, não apenas memorizasse certos conhecimentos, por isso aconselhava o desenvolvimento do pensamento lógico que respaldasse a prática educativa nesse espaço de interação educacional, concretizada por meio de estudos teóricos contínuos com intervenções educativas nesse espaço escolar.

E essa relação, teoria e prática, é essencial por oportunizar aos docentes possibilidades de eles conceberem um currículo (a este respeito, significa um conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade para formar, de acordo com o tempo e o



espaço, os cidadãos de uma época) mais adequado naquele contexto histórico-cultural em que trabalham; em outras palavras, para Corazza (1997), o planejar deve ser uma ação pedagógica que permita uma intervenção intencional e imediata na realidade escolar. Em educação, representa uma proposta de organização de uma trajetória de escolarização. Numa perspectiva científica, o planejamento de ensino se configura como um método sistemático, intencional e técnico, que procura concretizar uma boa aprendizagem.

Ainda no tocante à avaliação, Hoffmann (2019) argumenta que a realização da mesma está pautada numa perspectiva de construção, fundamentada em duas premissas: confiança na possibilidade de o aluno construir as suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses. Melhor dizendo, permitir ao docente observar e investigar como o aluno se coloca diante da realidade ao construir suas verdades mediante a aprendizagem efetivada. A autora distingue o diálogo entre professor e aluno como indicador de aprendizagem, e de suma importância à reformulação de alternativas de solução para que a construção do saber aconteça.

Ela concebe a expressão mediadora em avaliação como sendo um procedimento adequado a uma intervenção pedagógica a partir da atenção aos percursos individuais de aprendizagem discente; logo, configurando-se como uma atitude docente crítica e reflexiva que tem por objetivo uma escolarização de qualidade para todos os alunos. Portanto, Hoffmann (2019) destaca que a ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício do aluno e dá-se, fundamentalmente, pela proximidade entre quem educa e quem é educado.

Luckesi destaca que em uma classe numerosa, avaliar individualmente não é possível se fazer através da observação direta, mas se pode utilizar instrumentos avaliativos, tais como testes autocorretivos, questionários de perguntas fechadas e, assim, trabalhar mais de perto com quem não tiver um desempenho satisfatório. Ele ainda ressalta que:

[...] o ato de avaliar a aprendizagem, ainda que tenha muitos componentes metodológicos comprometidos, é simples. Ele é o ato por meio do qual perguntamos ao nosso educando se aprendeu o que ensinamos. Se o educando aprendeu, ótimo; se não, vamos ensinar de novo, pois o importante é aprender (LUCKESI, 2011, p.178).

Percebe-se, pelas colocações dos autores, Hoffmann e Luckesi, que ambos concordam com o fato de que o professor precisa refletir sobre seus próprios posicionamentos metodológicos, na elaboração de questões e na análise de respostas dos alunos em que possa ter sempre um caráter dinâmico e contínuo. Partindo-se desses dois autores, tem-se a concepção de que a avaliação da aprendizagem escolar é um instrumento utilizado para avaliar a evolução dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Esse procedimento vai além de aplicar testes e conceder notas aleatórias, mas exige um acompanhamento do estudante em diferentes momentos do processo educativo, ou seja, deve ser um ato de investigação e um ato de intervenção em que precisa-se investigar para conhecer e conhecer para intervir e, desse modo, se propõe a implementar na escola essas duas atitudes inerentes à avaliação da aprendizagem, por meio do ciclo ação-reflexão-ação, podendo com isso incentivar os professores à autoavaliação de suas práticas e, por conseguinte, incentivar os alunos a se autoavaliarem enquanto aprendizes.

### **3.2 Avaliação em larga escala na Escola Básica: mudanças e desafios.**

Comenius (1592-1670), de certa forma, foi pioneiro ao propor o que hoje chamamos de avaliação em larga escala com intuito de saber com que qualidade as escolas estavam realizando seus trabalhos pedagógicos. De acordo com Luckesi (2011, p. 250-251)

[...] Comenius propunha que um escolar (um personagem nomeado pelo poder público de cada município, semelhante ao nosso antigo inspetor de ensino) deveria elaborar provas e aplicá-las nas escolas, a fim de saber com que qualidade elas estavam realizando sua tarefa. Se os estudantes tivessem bom desempenho, considerar-se-ia que a escola estava cumprindo seu papel; caso contrário, ela não estaria cumprindo adequadamente. Notamos que Comenius, por esse dispositivo, já demonstrava perceber a necessidade de um controle não só com o educando, particularmente, mas também com o sistema de ensino, algo que começamos a fazer no Brasil apenas em período bem recente.

Contudo, esse controle do sistema educacional brasileiro, voltado para uma avaliação que restringe a função da escola em apenas apresentar resultados quanto ao desempenho do aluno, tem afetado o ensino e a aprendizagem desse educando através de uma prática docente na qual o professor fica condicionado a “treinar” seus alunos de como deve responder ou resolver as provas de uma avaliação em larga escala.

Apesar disso, a avaliação em larga escala na Educação Básica, no contexto brasileiro, veio crescendo durante décadas como uma política pública de avaliação. Essa é uma característica presente no conjunto das reformas educacionais implementadas desde a década de 1980 em escala internacional. Ela surgiu como uma forma de monitoramento e direcionamento dessas políticas públicas educacionais. E, para compreender-se como esse sistema avaliativo foi se constituindo e se sistematizando ao longo dos anos, nesta subseção foi feito um panorama histórico da implementação e institucionalização desse tipo de avaliação.

Durante as décadas de 1980, iniciou-se a implementação de diversas reformas educacionais em nível internacional, com reflexos na América Latina a partir da crise econômica nos países desta região. Essa discussão foi pauta durante o Consenso de Whashington<sup>26</sup> na conferência do International Institute for Economy (IEE), em novembro 1989, sendo discutida por organismos internacionais e economistas latino-americanos com o objetivo de adotar um conjunto de reformas essenciais para que a América Latina superasse a crise econômica e retomasse o caminho do crescimento e que teve continuidade nos anos de 1990.

No campo educacional, essas reformas neoliberais pautaram-se em uma visão produtivista em que se concebe a educação como treinamento voltado para o mercado de trabalho e que provocaram mudanças em algumas dimensões educacionais tais como, o currículo, a avaliação educacional e as formas de financiamento (Banco Mundial – BM também conhecido como Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução - BIRD<sup>27</sup> e setores empresariais) (BONAMINO; FRANCO, p. 108). Destaca-se a interferência do BM nas políticas educacionais em países em desenvolvimento como o Brasil, o que provocou críticas quanto à atuação dessa instituição financeira no campo educacional, como argumenta Bonamino e Franco (1999, p. 108)

---

<sup>26</sup> O Consenso de Washington foi a forma como ficou popularmente reconhecido um encontro ocorrido em 1989, na capital dos Estados Unidos. Nesse encontro, realizou-se uma série de recomendações visando ao desenvolvimento e à ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina. <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/consenso-washington.htm>

<sup>27</sup> Foi criado em 1944, na Conferência de Bretton Woods e tem relações com o governo brasileiro desde 1946. As relações multilaterais existentes entre a equipe de diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial e a equipe de técnicos do Ministério da Educação (MEC) são de assistência técnica na área econômica e social, de cooperação e de “ajuda” aos países em desenvolvimento (SILVA, 2003, p. 286).

[...] o caráter fortemente seletivo das pesquisas que informam os documentos do BM, explicita a insensibilidade da instituição em relação aos temas pedagógicos, contrastando-a com o otimismo do banco em relação às questões de gerenciamento, e sublinha as consequentes tensões entre os seus especialistas e os educadores e pesquisadores.

Quanto ao currículo, a posição do BM é reducionista, estando implícito nas diretrizes educacionais e visões sobre o mesmo dando prioridade ao que consideram “habilidades cognitivas básicas” aos estudantes (TORRES, 1996; LAUGLO, 1997; apud BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 110). Isso significa que os estudantes brasileiros, no tocante aos da escola pública, teriam direito a um ensino voltado apenas para as necessidades básicas de aprendizagem. Essa afirmação se confirma no documento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos<sup>28</sup> (1990), organizado e financiado pelo BM, que apresenta em seu artigo 1º

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (WCEFA, 1990).

Apesar dessas argumentações adversas em relação ao BM, a presença dele no Brasil remonta à década de 1960 “quando foram assinados os acordos MEC-USAID, entregando a reorganização da educação brasileira aos técnicos da Agency for International Development<sup>29</sup> [AID] (ROMANELLI, 2003, p. 213, apud SILVA, 2003, p. 288), ou seja, historicamente o governo federal depende de recursos externos e dessa forma, tem por obrigação, cumprir com os acordos estrangeiros assinados e assim, ter a possibilidade de obter outros empréstimos. Dessa forma, o BM se materializou “na

---

<sup>28</sup> Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia. Que produziu um documento histórico denominado Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, foi a primeira dentre outras conferências realizadas nos anos seguintes em Salamanca, Nova Delhi, Dakar etc., convocadas, organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial (BM).

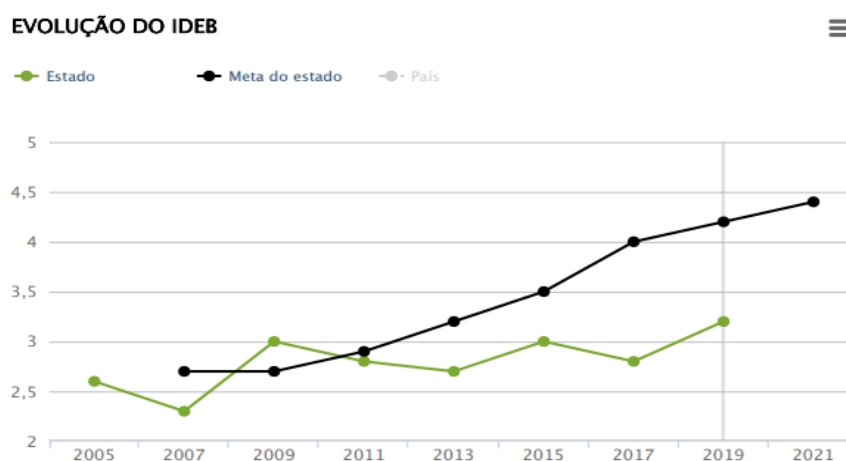
<sup>29</sup> A USAID é a principal agência de desenvolvimento internacional do mundo e um ator catalisador que impulsiona os resultados do desenvolvimento. Foi criada em 1961 para liderar os esforços humanitários e de desenvolvimento internacional do governo dos Estados Unidos. <https://www.usaid.gov>

criação de uma estrutura paralela ao MEC para fiscalizar, avaliar e pressionar, com a anuência do governo federal” (SILVA, 2003, p.288).

Com essas medidas, o processo de avaliação educacional no Brasil estava visando à melhoria do desempenho escolar e assim, procurando diminuir o atraso escolar (entende-se como a distorção idade-série de alunos multirrepetentes, que estão defasados em mais de dois anos em relação ao ano escolar, isto é, a idade máxima que um aluno pode permanecer no Ensino Fundamental do 1º ao 9º anos é até 15 anos e no Ensino Médio por volta de até 18 anos), tornando-se o mecanismo fundamental para investigar, comparar e acompanhar o desenvolvimento do sistema educacional. Assim, adotaram-se metodologias, baseadas no modelo norte-americano, para o qual o sistema educacional brasileiro modificou o seu processo avaliativo. Antes, as avaliações estavam voltadas para o desempenho dos estudantes, individualmente.

Atentando-se ao Estado do Pará, e de acordo com os dados apresentados recentemente, essa intencionalidade de melhoria do desempenho escolar não vem se concretizando, visto que o IDEB de 2019 no Ensino Médio da Rede Estadual cresceu, mas ainda não atingiu a meta e também não alcançou 6,0. Como pode-se notar no gráfico a seguir:

**Gráfico 1 - Evolução do Ideb no estado do Pará**



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019)

O gráfico 1 mostra que, conforme os parâmetros do MEC (Ministério da Educação), o Estado do Pará alcançou a nota 3,2 em que ocorreu uma evolução no desempenho do estudante paraense, porém não atingiu a meta 4,2 que foi estabelecida. Com isso, as escolas paraenses ficaram em situação de alerta, pois não atingiram a meta imposta do Ideb, além de estarem abaixo de 6.0, em outros termos, as escolas têm o desafio de crescer para atingir as metas planejadas. Para o MEC, pode ser caracterizado como uma adversidade, entretanto, esse processo avaliativo fez com que as escolas, obrigatoriamente, tivessem que apresentar resultados estabelecidos por metas, não se levando em consideração as especificidades dessas instituições.

Por consequência, como dito anteriormente, atualmente o avaliar está nas instituições, no desempenho dos professores, nos métodos de ensino dos programas governamentais e na melhoria da educação. Com isso, busca-se entender o impacto dos determinantes sociais nesses resultados, sejam eles bons ou ruins, procurando verificar métodos capazes de melhorar tais resultados. Quanto ao modelo educacional norte-americano, Souza (2011, p.20) enfatiza que,

Os novos sistemas de avaliação se desenvolveram principalmente a partir dos Estados Unidos, como reação aos óbvios problemas de falta de qualidade de muitas instituições educacionais, na ausência de uma corporação profissional de educadores suficientemente estruturada para tomar a si estas funções[...] O marco desta nova linha de trabalhos foi o famoso “Coleman Report”<sup>30</sup>, de 1966 (COLEMAN et al., 1966), um grande estudo envolvendo 600 mil crianças em 4 mil escolas, feito por solicitação do governo norte-americano para entender o que estava acontecendo nesta área.

O Relatório de Coleman (1966) é considerado uma das mais influentes pesquisas de levantamento na área de educação, pois realizou um estudo, encomendado pelo governo americano, a partir de uma amostra de mais de 600 mil alunos, através do qual coletou dados sobre as características das escolas frequentadas, dos professores, dos alunos e suas famílias, cujo objetivo era investigar se as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação. E, por causa desse Relatório, estudos e pesquisas foram desenvolvidos quanto às questões educacionais levantadas nele.

---

<sup>30</sup> O relatório de Coleman, baseado em análises estatísticas complexas, constatou que o desempenho dos estudantes não vinha somente do ambiente escolar, mas, especialmente das condições socioeconômicas e culturais em que eles e suas famílias viviam, principalmente a população negra.

Baseado nesse estudo, no ano de 1969, foi criado o National Assessment of Educational Progress – Naep<sup>31</sup> (Avaliação Nacional do Progresso em Educação). Ele é conhecido como o “Boletim Escolar da Nação” e tem como função acompanhar o progresso da qualidade da educação norte-americana. Todavia, essa possibilidade de avaliar a qualidade da educação é recente. Com o Relatório de Coleman, iniciou-se a era da avaliação em larga escala nos Estados Unidos. Politicamente, mostrou-se vantajosa, já que se os alunos apresentassem desempenho baixo, haveria um apoio maior do âmbito federal.

A implementação dessas avaliações em larga escala no Brasil justificou-se pela necessidade em monitorar o funcionamento de redes de ensino e, conforme os resultados obtidos, fornecer subsídios para seus gestores na formulação de políticas educacionais com dados mais bem definidos decorrentes das aprendizagens dos alunos. Além do mais, pela quantidade, pela organização e pelo valor informativo dos resultados apresentados, poderiam garantir uma visibilidade para a qualidade da educação nas escolas.

Todavia, Apple (2001) contradiz essa implementação “romantizada” de uma escola ideal em que todos aprenderão com o mesmo currículo e concordarão seja com a tradição Ocidental enquanto modelo dominante, seja com aquilo que deveria ser incluído ou excluído nessa tradição. E ainda complementa que isto faz parte de uma agenda neoliberal “determinada por aqueles que pretendem uma relação mais próxima entre as escolas e a economia” (APPLE, 2001, p.8), cujo objetivo é um projeto internacional de controle dos países em desenvolvimento como o Brasil.

Segundo Werle (2010), avaliação em larga escala é sempre uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas, pois agrega ao termo avaliação externa a informação de que é em larga escala por sua abrangência sistêmica (nesse contexto, significa conhecimento de um todo). As avaliações em larga escala na Educação Básica têm se ampliado a tal ponto que o que deveria ser apenas uma dimensão da política pública passou a assumir o protagonismo e hoje são vistas, por muitos gestores e estudiosos, como a própria política pública. Ademais, Assis e Amaral (2013) falam das contradições desses exames de larga escala que têm promovido efeitos colaterais nos sistemas, com ranking,

---

<sup>31</sup> Provê um retrato periódico do que os alunos aprenderam em todos os estados estadunidenses. Apesar de estados mais pobres, como Mississippi e Tennessee, terem se oposto a princípio, por comparações com estados mais ricos, como Nova Iorque e Califórnia, hoje cada estado utiliza o Naep.

premiações ou punições às redes de ensino, instituições educativas, gestores e professores.

O Brasil se juntou ao mundo da avaliação em larga escala trinta anos (1990) depois que o processo começou nos Estados Unidos. Apesar de sua evolução num período de dez anos, Souza (2011) identificou três problemas pontuais na avaliação educacional relacionados às avaliações em larga escala: os sistemas de avaliação em larga escala não estão de acordo com as problemáticas da escola; os sistemas não conseguem apresentar de forma clara os resultados da escola e as avaliações são realizadas por administradores, causando desconfiança e preocupação para pais e professores.

Contudo, este cenário da Educação Básica brasileira convive desde meados da década de 1980 com uma hegemonia cultural sobre avaliação do desempenho nas escolas baseada nos sistemas de avaliação em larga escala. De tal modo, no sentido genérico, como política pública educacional, as avaliações em larga escala estão estabelecidas por

[...] procedimentos amplos, variados e extensivos, usualmente realizados por agências com reconhecida especialização técnica e logística na elaboração de itens, na pré-testagem dos mesmos para a definição de suas propriedades estatísticas, na execução das rotinas de aplicação das provas e na análise dos resultados (FREITAS, 2007; GATTI, 2002; VIANNA, 2007; Apud CARVALHO, 2016, p.253).

As primeiras experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica surgem no Brasil no ano de 1988. Quando em agosto e em setembro deste ano, foi iniciada a aplicação-piloto em duas Unidades Federadas (Paraná e Rio Grande do Norte) com o intuito de testar a pertinência e adequação de instrumentos e procedimentos, os quais passaram por sucessivos aperfeiçoamentos técnicos e metodológicos. A intenção do MEC era estender essa aplicação aos demais estados, pois tinha interesse em realizar uma avaliação mais ampla do ensino público com o propósito de validar esses instrumentos avaliativos e assim, com a consolidação firmada, o projeto, denominado naquela época de Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau (Saep), pudesse ser implementado em todo o território nacional.

No entanto, a realização da aplicação do Saep naquele ano não se concretizou no país devido à falta de recursos financeiros. Isso somente foi possível em 1990, quando se inicia o 1º ciclo Saep, desenvolvido de forma descentralizada pelos estados e municípios,



com a participação ativa de professores e técnicos das Secretarias de Educação e que somente foi possível de ser realizado quando a Secretaria Nacional de Educação Básica (SEB<sup>32</sup>) alocou recursos necessários à viabilização do primeiro ciclo do Saep.

Na sequência, os ciclos de avaliação se davam por amostragem trianual. Assim, desenvolveram-se os ciclos de 1990 e 1993, tanto no tratamento como na análise dos dados, de acordo com o princípio de descentralização operacional e organizativa. Somente em 1992 é que a avaliação externa em larga escala passa para responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>33</sup>, órgão federal vinculado ao MEC, cujas atribuições na Educação Básica têm por finalidades organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais; planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional para o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino; apoiar o Distrito Federal, os estados e os municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional; desenvolver e implementar sistemas de informação e documentação com estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e gestão das políticas educacionais.

Com isso, destaca-se aqui que, desde a década de 1990, a avaliação educacional no Brasil<sup>34</sup> passou a ser identificada através de duas dimensões:

A) Avaliação externa (macro) – avaliação do desempenho escolar, em larga escala, realizada por agentes externos à escola.

---

<sup>32</sup> A Secretaria de Educação Básica (SEB) atua na formulação de políticas para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Em articulação com os sistemas de ensino e participação social, também planeja, orienta e coordena a implementação dessas políticas por meio da cooperação didático-pedagógica, tecnológica, técnica e financeira.

<sup>33</sup> Chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia, o Inep foi criado, por lei, em 13 de janeiro de 1937, no Rio de Janeiro. Foi em 1938, entretanto, que o órgão iniciou, de fato, seus trabalhos. Em 1952, o professor Anísio Teixeira (1900-1971), que hoje dá nome ao instituto, assumiu a direção do Inep, que passou a dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa. Em 1997, o Inep foi transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Atualmente sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72621>

<sup>34</sup> Essa identificação da avaliação educacional no Brasil baseia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei No 9.394/1996, que deu o suporte legal para isso ao estabelecer, em seu artigo 9º, inciso VI, que a União incumbir-se-á de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

B) Avaliação da aprendizagem (micro) – realizada pelo professor na escola como parte de sua prática avaliativa.

Dando continuidade ao processo de avaliação externa em larga escala, o 2º ciclo Saep desenvolveu-se em 1993, mantendo a mesma forma participava da fase anterior. Nesta fase, o INEP convoca especialistas em gestão escolar, currículo e docência de Universidades para analisar o sistema de avaliação, buscando assim legitimidade acadêmica e reconhecimento social (BONAMINO, 2002).

Apenas no ano de 1995 é que o sistema de avaliação assume um novo perfil, reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A partir desse momento, foram várias as mudanças da adoção de novas metodologias (Prova Brasil, Enem, Ideb) que permitiram a comparação de dados ao longo do tempo, isto é, essas avaliações têm como propósito trabalhar com uma amostra significativa de alunos e com uma amostragem matricial dos itens, de maneira que cada aluno responda só a uma parte dos itens. Ainda em 1995, há uma reorganização na avaliação em larga escala com a centralização das decisões para a União e o gradual afastamento participativo do Estado. Sendo assim, a avaliação do SAEB passa a ocorrer de dois em dois anos, focando nos dois componentes curriculares: português (leitura) e matemática (solução de problemas) (WERLE, 2011).

Nessa mesma década, em 1998, a avaliação em larga escala, que se restringia ao SAEB, passa a contar com outro instrumento, agora instituído com o objetivo de verificar o comportamento de saída da última etapa da Educação Básica, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O Enem, além de avaliar o desempenho discente, proporciona ao estudante, através de uma nota, uma vaga em universidade pública ou privada, além de que a certificação do Enem, é requisito para concorrer em programas do Governo Federal que concedem bolsas e financiamento estudantil.

Nos anos 1997 e 1998, “verifica-se a participação do Brasil em projetos internacionais de avaliação em larga escala sob a coordenação da Oficina da Unesco-Orelac prenunciando nova fase na sistemática de avaliação da Educação Básica” (WERLE, 2011, p.777), concretizando-se nos anos seguintes.

A Prova Brasil, criada em 2005, com testes aplicados nas quarta e oitava séries ou quinto e nono anos do Ensino Fundamental, em que os estudantes respondem a itens ou questões de língua portuguesa e problemas de matemática, assim como o Enem, foi uma avaliação em larga escala, também desenvolvida pelo INEP. Entretanto, a Prova Brasil, incluindo o SAEB, tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Com a criação do IDEB, em 2007, pelo INEP, foram reunidos, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para aferir a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar<sup>35</sup>, e das médias de desempenho no SAEB. Ele foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e também estabelecer metas para a melhoria do ensino. E assim, passou-se a dar destaque à avaliação em larga escala no âmbito das redes escolares estaduais e municipais.

Carvalho (2016) sugere que as avaliações em larga escala, sendo um processo de avaliação externa às instituições e às escolas, devem cumprir, para sua plena funcionalidade e fortalecimento, as seguintes atribuições:

1. Viabilizar a regulação ou o monitoramento das redes de ensino através do fornecimento de informações fundamentadas para formulação das diretrizes, dos instrumentos e das ações de gestão;
2. Conceder meios para a definição e a estruturação dos descritores ou indicadores de desempenho dos alunos em suas unidades escolares e que são reconhecidos pelas seguintes funções: a) monitoramento das escolas; b) auxílio na tomada de decisões e c) fornecer informações para a avaliação de programas;
3. Auxiliar, de forma decisiva, o planejamento pedagógico nas escolas;

---

<sup>35</sup> O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

4. Propiciar mecanismos públicos e transparentes de prestação de contas;

5. Possibilitar o desenvolvimento de competências técnicas e científicas no gerenciamento das estratégias de avaliação.

Diante desse processo de avaliação, Souza (2011) reforça argumentativamente que antes, os estudantes eram avaliados individualmente e atualmente, o ato de avaliar estendeu-se às instituições, à atuação dos professores, aos métodos de ensino aplicados, aos programas dos governos nas esferas federal, estadual e municipal, e cujo propósito é compreender e identificar os fatores sociais que possam impactar nos resultados e, dessa forma, indicar procedimentos que sejam capazes de melhorar os resultados obtidos.

Compreende-se que uma das funções da avaliação educacional é a mensuração do desempenho escolar. Mediante isso, as avaliações são instrumentos usados para identificar os fatores que influenciam o desempenho da instituição escolar. Nesse contexto de avaliação em larga escala, Souza (2011, p. 31-32) considera

[...]as avaliações de nova geração reduzem o poder e a autoridade dos educadores, colocando em seu lugar uma nova geração de especialistas com outro tipo de cultura e informação. Os resultados das avaliações podem afetar situações estabelecidas de poder e estabilidade institucional, ameaçando carreiras e transferindo recursos de determinadas instituições para outras. [...] os avaliadores não podem se erigir em donos absolutos de uma nova verdade, em substituição à autoridade dos pedagogos e acadêmicos do passado.

Por isso, entende-se que as avaliações em larga escala devem utilizar métodos que sejam mais claros, não ficando somente na exposição de dados estatísticos. Estes dados devem ser disponibilizados ao público, e não ficarem retidos como reguladores de poder nas agências avaliadoras como sendo uma garantia da fidedignidade das informações oferecidas, porque essas avaliações têm por finalidade avaliar o desempenho escolar e os fatores intra e extraescolares associados a esse desempenho. E a partir desses resultados, fornecerem subsídios para a tomada de decisões destinadas a melhorias no sistema de ensino e nas escolas.

Esses resultados também permitem acompanhar o desenvolvimento das redes e sistemas de ensino e, conseqüentemente, implementar ações mais condizentes com a oferta de uma educação de qualidade e promoção da equidade de oportunidades educacionais. Contudo, Assis e Amaral (2013) dizem haver estudos que mostram não está

ocorrendo a concretização dessas avaliações como indutoras de qualidade da educação nacional.

Mesmo com essas considerações pertinentes, o SAEB, que vem sendo realizado desde 1990, atualmente representa a avaliação externa em larga escala nacional, tendo passado por várias estruturações. Desde 2019, a avaliação contemplou também a Educação Infantil, ao lado do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Em 2020, o SAEB completou trinta anos de práticas avaliativas nas redes de ensino, o que significou não só crescimento científico e teórico da avaliação educacional, como também marcou a legitimação das políticas públicas de avaliação. Com reformulações importantes, que ainda hoje estão em vigor, os sistemas de avaliação em larga escala no Brasil continuam em sua progressão.

Essas reformulações ocorreram em maio de 2020 e em janeiro de 2021, sendo publicadas por meio de duas portarias (Anexos IV e V, respectivamente), no Diário Oficial da União, sobre as mudanças no SAEB e que serão explanadas na próxima subseção.

### **3.3 O SAEB como modelo de avaliação para os sistemas de ensino estadual brasileiro**

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, com o propósito de conhecer profundamente o sistema educacional brasileiro. Como dissemos anteriormente, desde sua criação em 1988, como um projeto piloto, inicialmente como Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau (Saep), passou por sucessivos aperfeiçoamentos técnicos e metodológicos. No modelo atual, até 2020, a prova era aplicada a cada dois anos na rede pública - e na rede particular funcionava por amostra. Eram avaliados alunos dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

O SAEB, no ano de 1995, teve várias mudanças desde sua primeira edição. Dentre elas, destacam-se: a inclusão do Ensino Médio e da rede privada de ensino no escopo da pesquisa; a adoção de técnicas mais acuradas de medição do desempenho dos alunos, estabelecendo parâmetros que permitiram a comparabilidade dos resultados; a incorporação de instrumentos para levantamento de dados sobre características

socioeconômicas e culturais dos alunos; a redefinição dos anos escolares, objetos de análise, selecionando os anos conclusivos de cada ciclo. Consolidando-o como principal instrumento de avaliação e monitoramento da Educação Básica brasileira.

Atualmente, é o principal instrumento de verificação da qualidade da Educação Infantil até o Ensino Médio. Além da avaliação, é aplicado um questionário que visa contextualizar socioeconomicamente os resultados das avaliações. Os dados de avaliação do SAEB compõem a nota do IDEB ao lado dos dados de fluxo das escolas (aprovação, reprovação e abandono).

Esse primeiro movimento da avaliação da Educação Básica no Brasil tem relação direta com o que ocorre e impulsiona a avaliação educacional no contexto internacional, visto que o Naep (Avaliação Nacional do Progresso em Educação) se refere ao acompanhamento do progresso na educação norte-americana e que serviu de modelo para o SAEB, deixando de avaliar somente o discente baseado em diagnósticos individuais e altruísticos, passando a adotar medidas empíricas, como já dito, não só em relação aos estudantes, como também em relação aos professores, aos gestores e aos sistemas educacionais.

A metodologia do Naep foi concebida em dois níveis: o primeiro refere-se a indicadores de produtividade e de eficiência, aferidos por meio de um modelo de fluxo e produtividade da Unesco, que permitiu a análise do sistema educacional como um todo – taxas de produtividade, perdas com evasão e repetência, níveis de escolarização real em cada um dos estados e do país; o segundo nível proposto no sistema de avaliação refere-se às condições de trabalho e às condições da escola – questões relativas à gestão escolar, ao trabalho dos professores em sala de aula e suas concepções acerca do mesmo, às formas de organização e objetivos do trabalho docente, ao custo efetivo de cada aluno e ao rendimento escolar. Assim, sua metodologia procura estudar as correlações entre questões relativas à gestão escolar, competência docente, custos e rendimento dos alunos. Além dos estudos no âmbito da escola.

O SAEB, seguindo essa metodologia do Naep, produz resultados para cada estado no país, porém não informa detalhadamente os resultados das regiões, dos municípios, das escolas e dos alunos. Mas somente permite divulgar se um estado está fazendo progresso, e o país como um todo, ou não. Esses dados ao serem divulgados

pressionam, de certa maneira politicamente, os gestores estaduais para que busquem resultados mais satisfatórios. Isso corrobora com um dos trechos da fala da técnica pedagógica, denominada entrevistada C, ao responder à pergunta: “Como a Coordenação Pedagógica tem acesso aos resultados da avaliação (no caso do SisPAE)?”, “[...] porque a Seduc, ela faz uma cobrança em cima desses resultados, ela cobra da escola quando ela tá lá embaixo, é o caso dessas avaliações agora (ela estava se referindo ao SAEB), como a escola ainda não alcançou o 5, então todo o tempo é essa cobrança, assim era a mesma coisa o SisPAE.” Acrescentando-se também essas correlações entre os resultados das provas e as características das escolas e dos alunos são recolhidas por meio de questionários que acompanham os exames. Tal como propõe estudos na esfera de gerência do sistema educacional.

De 1988 a 1990, o MEC investiu no desenvolvimento do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – Saep. Mesmo com todas as implicações educacionais e sociais apontadas neste modelo de avaliação, o poder público recorreu da testagem sobre o rendimento do aluno, tomando-o como demonstração do desempenho de escolas e sistemas. Daí, houve uma ampla propagação e discussão desse formato avaliativo que colocava a descoberto a função seletiva e excludente da educação brasileira.

O SAEB começou a ser desenvolvido no final dos anos 1980 e foi aplicado pela primeira vez em 1990, substituindo o Saep,

com base numa proposta elaborada no contexto de convênio existente entre o Instituto Interamericanos de Cooperação para a Agricultura - IICA e o Ministério da Educação, este processo teve a finalidade de estabelecer um sistema de controle dos conteúdos mínimos e dos padrões de qualidade do ensino básico. (MEC-INEP-SAEB, 1994, p. 06)

A implantação do SAEB, com assistência internacional do PNUD<sup>36</sup>, ocorreu com a primeira aplicação de provas e o levantamento de dados em nível nacional. Essa

---

<sup>36</sup> O projeto BRA/86/002 - Treinamento Gerencial para Projetos de Educação Básica, com fundos de projeto de empréstimo com o Banco Mundial, apoiou o desenvolvimento e a implantação do SAEB. Esse tipo de assistência do PNUD à melhoria do sistema de informações educacionais remonta ao final da década de 80. Com fundos do projeto BRA/ 86/002 foi planejada e implementada, em 1990, a primeira pesquisa nacional de avaliação do desempenho de alunos. O projeto, além de apoiar o desenvolvimento metodológico da pesquisa, proveu as Secretarias Estaduais de Educação com equipamentos necessários à entrada e processamento de dados e treinou seus quadros técnicos para a realização dos levantamentos previstos. Ao final desse projeto, foi elaborado um novo projeto: BRA/92/002 - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com duração até 2001. Foram realizadas duas pesquisas nacionais de avaliação, em 1993 e 1995, com alterações metodológicas, inclusão de novas variáveis, expansão da pesquisa para o ensino

primeira edição, de 1990, avaliou uma amostra das escolas públicas cujo público alvo foram os anos escolares ímpares do Ensino Fundamental nas disciplinas língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação.

Durante o ano de 1991, após verificações sobre os resultados da 1ª edição, passou a ser denominado de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tencionando em anos futuros, a possibilidade de aplicar também para o 2º grau, hoje Ensino Médio, em que trabalharia em parceria com as Secretarias Estaduais. Já em 1992, foi propagado um relatório preliminar sobre a 1ª edição.

Em 1993, acontece a segunda edição do SAEB, repetindo o formato da avaliação piloto, mas possibilitou um aprimoramento dos processos que foi estruturado em três eixos de estudo: (1) rendimento do aluno; (2) perfil e prática docentes; (3) perfil dos diretores e formas de gestão escolar. Destaca-se nesta edição,

[...] a entrada de uma nova categoria de agentes, na intenção de atribuir mais legitimidade acadêmica as pesquisas realizadas pelo sistema de avaliação. A parceria com professores e pesquisadores das universidades partiu da necessidade, apontada pelo ciclo anterior, de qualificar os instrumentos de avaliação e, em nada comprometeu a participação dos professores e gestores nas secretarias de educação (LACERDA; MELARA, 2013, p. 2481).

Discussões e experiências a respeito da avaliação educacional culminaram na institucionalização oficial de uma avaliação em larga escala no Brasil, com a concretização do SAEB em 1994. No ano de 1995, ele é oficialmente aplicado bianualmente. Também é adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item<sup>37</sup> (TRI). Desse modo, a comparabilidade entre os resultados das avaliações, ao longo do tempo, tornou-se possível. A edição também marca a estreia do levantamento de dados contextuais, por meio de questionários sobre as características socioeconômicas e culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos.

Em 1997, a elaboração dos itens passa a seguir as Matrizes de Referência do SAEB, que avaliam competências, definem os conteúdos curriculares e operações

---

privado e ensino médio. Para o aperfeiçoamento do sistema de avaliação houve troca de conhecimentos e experiências com outros países, pela cooperação técnica internacional do PNUD que permitiu acesso a tecnologias de avaliação utilizadas em outros países e o treinamento de técnicos da área, no país e no exterior (BRASIL, 1997, Apud COELHO, 2008, p. 236).

<sup>37</sup> O princípio básico probabilidade da TRI é o de que a probabilidade de acerto de um item depende do nível de domínio do aluno em um determinado assunto. Portanto, é esperado que ele acerte os itens cujo grau de dificuldade é menor ou igual ao seu domínio, e erre aqueles com um grau maior.



mentais, ou seja, aplicação de técnicas mais modernas de medição do desempenho dos alunos. Para Coelho (2008, p. 237), “o Saeb introduziu as Matrizes de Referência, pela opção teórica, de natureza cognitivista, para a construção dos descritores como base para a construção dos itens de prova que serão utilizados para avaliar o desempenho do aluno nas diferentes disciplinas”. Além de escolas públicas, uma amostra de escolas privadas passa a ser avaliada. Muda também o público-alvo do SAEB que redefiniu, à época, as séries avaliadas para 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Nesse período, final da década de 1990 e início dos anos 2000, também ocorreram a reestruturação e a modernização do sistema de estatísticas e indicadores educacionais e a ampliação dos meios operacionais de centralização da avaliação educacional com a inclusão de exames nacionais: o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem (1998) e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja<sup>38</sup> (2002).

De acordo com Locatelli (2002, p.5, apud COELHO, 2008, p. 237), a avaliação sistêmica da Educação Básica tem por objetivo “monitorar a qualidade” e de promover a incorporação da avaliação externa ao cotidiano escolar como apoio para melhorar a qualidade do ensino. Esse monitoramento tem ligação com a gestão administrativa, pois consiste no exame contínuo, visando a controlar o cumprimento do que foi estabelecido como metas em projetos sociais.

A novidade da quinta edição do SAEB de 1999 é a realização de testes de geografia. Em 2001, passa a aplicar testes apenas de língua portuguesa e matemática. Em 2003, o sétimo SAEB mantém o formato da edição anterior. Já em 2005, ele é reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. Nela, o sistema passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil.

A ANEB manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo dez estudantes por turma) das redes públicas e

---

<sup>38</sup> O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), foi instituído, pela Portaria nº 2.270 do Ministério da Educação, em 14 de agosto de 2002, é apresentado como um “instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do ensino fundamental e do ensino médio”. (CATELLI; GISI; SERRÃO, 2013, p. 722)

privadas, com foco na gestão da educação básica que, até então, vinha sendo realizada no SAEB. Enquanto a ANRESC passa a avaliar, de forma censitária (procura abranger toda ou a maior parte dos alunos do período escolar a que se destina), as escolas que atendessem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental de escolas públicas, viabilizando gerar resultados por escola.

Em 2007, o novo formato do SAEB, lançado na edição anterior, propiciou ao INEP combinar as médias de desempenho dos estudantes, apuradas com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, conferidas no Censo Escolar, e calcular o IDEB. No ano de 2009, a maior avaliação da educação brasileira completou dez edições. Sem nenhuma novidade, o SAEB seguiu o mesmo formato de suas edições anteriores em 2011.

No ano de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), passa a compor o SAEB a partir da divulgação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013<sup>39</sup>. Outra inovação da edição foi a inclusão, em caráter experimental, da avaliação de ciências para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Também foi aplicado, como estudo experimental, um pré-teste de ciências naturais, história e geografia, que não gerou resultados para a edição.

Em 2015, é disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas<sup>40</sup>, que aproximou as avaliações externas em larga escala ao contexto escolar, tornando os dados coletados mais acessíveis para as escolas, com a visualização dos alunos por níveis de proficiência<sup>41</sup> e a possibilidade de comparar os resultados de uma escola com as outras da região. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e

---

<sup>39</sup> Art. 1º O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB passa a ser composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC e Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, cujas diretrizes básicas são estabelecidas nesta Portaria. (DOU – 10 de junho de 2013).

<sup>40</sup> A Plataforma Devolutivas Pedagógicas foi uma ferramenta criada pelo INEP em 2015 com o objetivo de melhorar a Educação Básica do Brasil.

<sup>41</sup> Escala de proficiência representa a habilidade do aluno em um continuum de valores. A interpretação da escala é cumulativa no sentido de que, à medida que a proficiência aumenta, novas habilidades são acrescentadas às que os alunos já dominam. <https://www.ceale.fae.ufmg.br>

comentados por especialistas, a plataforma trouxe diversas funcionalidades para ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.

Os resultados do SAEB são expressos em uma escala única, por disciplina, língua portuguesa e matemática, para todos anos escolares. Sobre esses resultados do SAEB, Coelho (2008, p. 242) destaca que “analisados em cada um dos anos, em que se realizou o exame desde 1995 até 2003, mostram a insuficiência (abaixo da média mínima satisfatória) nos índices de desempenho dos alunos quanto às habilidades e competências esperadas para cada nível de ensino”. Habilidades enquanto “modos adequados de realizar atos, modos de agir e modos de fazer” (LUCKESI, 2011, p.146) e competências como sendo um processo de mobilização de saberes que possam habilitar alguém a fazer algo; em outras palavras, é um saber que orienta o fazer.

No período de 2005 a 2015, de acordo com do Relatório SAEB, houve um crescimento na média de proficiência dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. Entretanto, o mesmo não ocorreu com o 3º ano do Ensino Médio, pois ocorreu oscilação nas médias de proficiência; em outros termos, aumento da média em uma edição e na edição seguinte ocorria uma queda.

Com isso, tomando por base as informações do SAEB e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação, segundo o próprio MEC, puderam definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e à redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas reconhecidas como prioritárias. Por isso,

as avaliações externas são a forma concreta de se verificar se o aprendizado ocorreu ou não e, portanto, são um dever do Estado, que precisa conhecer a sua realidade educacional para agir onde é necessário. Identificar quem não aprendeu é uma informação, mas é preciso ir além do mero registro do resultado (REVISTA DO SISPAE- AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2014, p.09).

Na edição de 2017 do SAEB, a avaliação torna-se censitária para o 3º ano do Ensino Médio e é aberta, a este mesmo ano, a possibilidade de adesão das escolas privadas. Desse jeito, não só as escolas públicas do Ensino Fundamental, mas também as

de Ensino Médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no SAEB e, conseqüentemente, no IDEB.

Às vésperas de completar três décadas de realização, o SAEB de 2019 converte-se a uma nova reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>42</sup>. Esta torna-se a referência na formulação dos itens do 2º ano (língua portuguesa e matemática) e do 9º ano do Ensino Fundamental, no caso dos testes de ciências da natureza e ciências humanas, aplicados de forma amostral. As siglas ANA, ANEB e ANRESC deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome SAEB, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos.

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 diretores. Secretários municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos. As novas reformulações do SAEB em 2019, quanto à participação dos alunos, são apresentadas no quadro seguinte:

**Quadro 9 - Participação dos alunos da EI, 2º ano EF, EF e EM no Saeb 2019**

<b>PÚBLICO-ALVO</b>	<b>ABRANGÊNCIA</b>	<b>FORMULAÇÃO DOS ITENS</b>	<b>ÁREAS DO CONHECIMENTO</b>
Creche e pré-escolas da Educação Infantil	Escolas públicas – Amostrál (Estudo piloto)	BNCC	-----
2º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas – Amostrál; Escolas privadas - Amostrál	BNCC	Língua Portuguesa e Matemática
5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas – Censitário Escolas privadas - Amostrál	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas – Amostrál Escolas privadas - Amostrál	BNCC	Ciências da Natureza e Ciências Humanas
3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas públicas – Censitário Escolas privadas - Amostrál	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: MEC – INEP – Dados de 2019.

Até 2019, o modelo da prova era aplicado a cada dois anos na rede pública - e na rede particular funcionava por amostra. Nos dias de hoje, como informara, o SAEB é o principal instrumento da qualidade da Educação Infantil até o Ensino Médio. Quanto

<sup>42</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A BNCC também determina que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes e os jovens moram ou estudam.

aos questionários, eles continuaram sendo aplicados tendo por objetivo contextualizar socioeconomicamente os resultados das avaliações.

Em maio de 2020, foi publicada a Portaria de nº 458 no Diário Oficial da União<sup>43</sup> com a reformulação do SAEB. Entre as principais mudanças encontram-se:

- **Séries de aplicação:** a reformulação prevê que os alunos a partir do 2º ano do Ensino Fundamental, das escolas públicas e privadas, sejam avaliados.
- **Frequência de aplicação:** de bianual, a avaliação passa a ser aplicada todos os anos (a justificativa para aumentar a recorrência da avaliação estaria na ânsia de oferecer devolutivas rápidas para a escola sobre o desenvolvimento dos alunos, ou seja, no lugar de esperar dois anos para saber como está aprendizagem, as instituições teriam esse diagnóstico anualmente);
- **Versão digital:** até então, a aplicação da prova era apenas em papel. Agora a prova ganhou sua versão digital. Por orientações da equipe técnica do INEP, o papel será usado nas aplicações até o 4º ano e a partir do 5º ano será digital;
- **Alternativa para entrada no ensino superior:** para o Ensino Médio, o SAEB pode tornar-se o chamado “Enem seriado”, que tem o duplo objetivo de aferir a qualidade da etapa de ensino e ser uma alternativa de entrada para o Ensino Superior, isto é, o Enem seriado seria a prova do SAEB aplicada para o Ensino Médio, não significando que se tratará de uma prova a mais. Quanto à entrada no Ensino Superior, a perspectiva do INEP, em 2020, era que os alunos do 1º ano do Ensino Médio que prestarão a prova em 2021, poderão utilizar a nota do Enem seriado para concorrer a vagas nas Universidades em 2024.

Tratando-se do Enem tradicional, a expectativa do INEP é que o mesmo continue sendo uma avaliação em larga escala, pois ele será a entrada para o Ensino Superior daqueles alunos que não são concluintes da última etapa da Educação Básica. Nesse caso, de acordo com a proposta do INEP, os alunos do 3º ano dessa etapa poderiam prestar a prova do Enem tradicional como forma de melhorar a nota obtida na versão seriada e

---

<sup>43</sup> Ver: Anexo IV.

dessa forma, ter um percentual de vagas nas universidades para o Enem tradicional e para o seriado.

Analisando estas mudanças, existem alguns pontos a destacar: Se haverá uma ampliação desta avaliação para todos os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio em todo território nacional e a mesma passando a ser anual, de que forma o INEP pensará o funcionamento da logística de aplicação dessas provas em todas as escolas das redes públicas e privadas? Por isso, as avaliações do SAEB precisam ser mais esclarecedoras, pois, mais do que informar se o estudante aprendeu ou não, precisa-se saber o quê e por que a criança ou o jovem não aprendeu. Para realização disso, é preciso que secretários de educação, gestores, diretores, coordenadores pedagógicos e professores tenham clareza sobre as estratégias do INEP a fim de garantir que os resultados cheguem às secretarias e às escolas antes do início do ano letivo, apresentando-lhes, por exemplo, os descritores<sup>44</sup> que identifiquem os objetos de conhecimento nos quais os discentes tiveram mais dificuldades de aprendizagem.

Outro ponto a ser verificado é a versão digital, na qual as provas, segundo o INEP, serão aplicadas a todos os estudantes do 2º ano do EF até o 3º ano do EM para todas escolas públicas e privadas. Entretanto, quanto aos alunos da rede pública, há uma complexidade na aplicação digital, visto que durante a pandemia, o acesso à internet por grande parte desses estudantes não foi possível devido às condições socioeconômicas das famílias dessas crianças e jovens que não têm uma situação financeira que possibilite o pagamento de internet.

No ano de 2021, através da Portaria nº 10 de 8 de janeiro de 2021<sup>45</sup>, publicada no Diário Oficial da União, foi instituído o Novo SAEB que dará continuidade ao modelo anterior nos termos da Portaria de 2020, e que será complementado com alguns ajustes:

**- Implementação prevista pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação e para o Novo Ensino Médio<sup>46</sup>:** Proposta de currículos flexíveis por meio de

---

<sup>44</sup> Os descritores são elementos que descrevem as habilidades trabalhadas nas avaliações externas, a partir dos quais são elaboradas as questões dessas mesmas avaliações. <https://ajuda.focoescola.com.br>

<sup>45</sup> Ver Anexo V.

<sup>46</sup> A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de

uma carga horária ampliada com disciplinas obrigatórias e eletivas; em outras palavras, as matrizes de referência do SAEB devem contemplar tanto a formação básica da BNCC quanto os itinerários formativos<sup>47</sup>;

- **A aplicação das provas e dos questionários para o formato digital:** A mudança ocorrerá progressivamente, como já vem sendo observado no Enem. Na prova digital, o teste será adaptativo, com uma prova personalizada para cada estudante e questões baseadas nas respostas anteriores, garantindo que cada exame seja único;
- **A Educação Infantil será avaliada a cada dois anos:** Será exclusivamente pela aplicação de questionários eletrônicos de natureza não cognitiva;
- **O SAEB será obrigatório para todas as escolas:** Tanto das redes públicas de ensino quanto das escolas particulares;
- **O SAEB vai fornecer informações para os pais:** A aproximação entre família e escola para que os pais possam acompanhar mais de perto o desempenho escolar dos filhos.

Acrescente-se a essas alterações formais que as matrizes de referência do SAEB (Língua Portuguesa e Matemática) também passaram por mudanças. Apesar de que, desde 2019, já vinham passando por adaptações. Sendo que neste último exame, uma porcentagem amostral de escolas trabalhou com provas de alfabetização, Ciências Humanas e Ciências da Natureza alinhadas à BNCC.

Neste ponto, destaca-se que, em dezembro de 2021, o SAEB foi aplicado na Escola Guamaense, *locus* da pesquisa, para os alunos de 3º ano do Ensino Médio com questões relacionadas à língua portuguesa e à matemática. E, como a escola ainda estava num momento pandêmico, as provas tiveram tanto a sua aplicação presencial, com todas as precauções sanitárias, quanto digital.

Essa é uma discussão muito delicada, como em 2022 a expectativa é de ter matrizes para o 1º ano do Ensino Médio e de que a avaliação seja alinhada às

---

escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Em 2022, o Novo Ensino Médio entra em vigor em todas as escolas do Ensino Médio com uma nova configuração de sua carga horária: 3000 horas, sendo um máximo de 1800 horas para a Formação Geral Básica e um mínimo de 1200 horas para os Itinerários Formativos.

<sup>47</sup> Os itinerários formativos do Novo Ensino Médio são roteiros de atividades e conteúdos pré-definidos pela escola que os estudantes poderão seguir a partir do 1º ano do ensino médio com o objetivo de se aprofundar em determinada área de conhecimento ou de se qualificar profissionalmente.

competências e habilidades previstas na BNCC, e que toda a possibilidade de resistência a ela será suprimida pela pressão que esse tipo de avaliação vem exercendo nos Sistemas Educacionais Brasileiros. Além disso, com a reforma do Ensino Médio, considerando a flexibilização do currículo (1800 horas de base comum e 1200 horas de itinerários formativos), essa mudança pode vir a ser impactante quanto à atual avaliação do SAEB, pois a expectativa é avaliar todas as áreas do conhecimento.

Como um dos objetivos do Novo SAEB é garantir que os resultados sejam usados para subsidiar atividades didáticas, com foco na melhoria da aprendizagem, o INEP tem a previsão de que todas as mudanças nele (NS) sejam implementadas gradualmente nos próximos cinco anos, isto é, até 2026.

Entende-se que, desde sua implementação em 1990, o SAEB se consolidou no âmbito das políticas públicas com o “principal objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (BRASIL, 2002, p. 9; Apud COELHO, 2008, p. 230). Compreende-se, dessa forma, que o SAEB, por ser uma avaliação externa em larga escala e que faz parte do sistema escolar brasileiro, tem por objetivo monitorar o sistema educacional. Entretanto, segundo Assis e Amaral (2013, p.30), a avaliação deixa de ser processo coletivo

para se tornar um instrumento de medida de eficiência das instituições no atendimento das demandas do mercado, visando também a uma progressiva desresponsabilização do Estado, que acredita ter cumprido sua função reguladora ao devolver os resultados às instituições, responsabilizando-as pela solução dos problemas supostamente apontados no seu desempenho no ranking, construído [...] na educação básica [...] a partir, fundamentalmente, dos exames de larga escala.

Simultaneamente ao SAEB, vários Estados também desenvolveram seus próprios sistemas locais e regionais de avaliação das aprendizagens, em articulação com o formato do SAEB, a fim de também subsidiar o processo de formulação e monitoramento de políticas públicas responsáveis e transparentes que devem nortear as ações que visam à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Também, “a institucionalização da avaliação educacional no Brasil é hoje, sem dúvida, instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do



debate público sobre os desafios da educação no país” (CASTRO, 2009, p. 06). Complementando isto, Castro (2009, p. 13) argumenta que o desenvolvimento desses sistemas estaduais e municipais, apresentam algumas vantagens

Primeiro, eles permitem uma investigação mais aprofundada sobre as especificidades regionais ou locais, o que não é possível no Saeb e na Prova Brasil. Em segundo lugar, eles possibilitam coletar informações de interesse do gestor da rede, o que tampouco é possível em uma avaliação nacional.

E dessa forma, esses sistemas estaduais de avaliação acreditam ser possível conseguir analisar os resultados de cada escola e, a partir destes, identificar o que é necessário para melhorar a aprendizagem dos alunos, considerando as características demográficas e socioeconômicas de cada escola; sendo de competência do gestor, elaborar políticas educacionais para sanar o déficit apontado nos resultados dos exames, para que a política de avaliação externa tenha sentido de existir. Na subseção seguinte, trataremos mais detidamente sobre esses sistemas regionais e locais.

### 3.4 Os Sistemas de Avaliação da Educação Básica nos Estados Brasileiros

Os estados federativos também procuraram desenvolver e aplicar os seus próprios sistemas de avaliação da Educação Básica, tendo suas provas inspiradas na metodologia do SAEB, seguindo a linha de avaliações em larga escala. Podemos observar isto através do mapa abaixo que mostra cada um desses sistemas em seus respectivos estados.

**IMAGEM 1 - Sistemas de Avaliação nos Estados Federativos**



Fonte: CAED – 2019

Nessa pesquisa, constatou-se que das 27 unidades federativas, sendo 26 estados e um Distrito Federal, 20 criaram seus próprios sistemas de avaliações entre os anos de 1992 e 2013. Abaixo estão indicados esses sistemas de avaliação da Educação Básica nos estados brasileiros por região.

• **REGIÃO NORTE:**

**1. SEAPE - ACRE** - O Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE) foi criado em 2009 pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. A partir desse ano, foram mais de 275 mil alunos avaliados nas redes estadual e municipal. Desde sua primeira edição, o programa avalia língua portuguesa (leitura) e matemática. O 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como o 3º ano do Ensino Médio, foram os anos avaliados em todas as edições do SEAPE. A contar de 2010, o 3º ano do Ensino Fundamental também passou a ser avaliado, permitindo produzir um diagnóstico do ciclo de alfabetização. Em 2015, além desses anos, o 1º e o 2º do Ensino Médio também foram avaliados.

**2. SADEAM – AMAZONAS:** Em 2008, o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) foi criado. Nesse primeiro ano, avaliaram-se os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental nas disciplinas língua portuguesa e matemática, e os alunos do 3º ano do Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) também foram avaliados em biologia, física, química, geografia, história e língua inglesa. Na avaliação de 2009, aplicaram-se testes apenas aos alunos do 3º ano do Ensino Médio regular e EJA, avaliando-se conhecimentos desenvolvidos pelos alunos em linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza. Na edição seguinte, em 2010, repetiu-se a avaliação de 2009, relativa ao Ensino Médio, e avaliou-se o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental regular, 5º e 9º anos e alunos da EJA, das etapas equivalentes a essas. Em 2011, quando se consolidou a parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), o SADEAM aplicou testes de desempenho para os alunos dos 3º e 7º anos do Ensino Fundamental, em língua portuguesa e matemática, incluindo os alunos que estavam cursando os anos iniciais e finais da EJA (5º e 9º anos). No Ensino Médio, como nos anos anteriores, avaliaram-se, na modalidade regular e EJA, linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza. Na edição de 2012, expandiu-se a avaliação dos alunos do Ensino Fundamental para os 3º, 5º, 7º e 9º anos desta etapa de ensino, mantendo-se a avaliação dos alunos da

EJA, anos iniciais e finais. Nesse ano, avaliaram-se os alunos dos 1º e 3º anos e da EJA do Ensino Médio em ciências humanas (geografia e história) e ciências da natureza (biologia, física e química). Em 2013, foram avaliados os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e EJA anos iniciais e finais.

**3. SAERO – RONDÔNIA** - O Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO) foi implantado em 2012, pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RO), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF). Nessa avaliação, as medidas de desempenho elaboradas a partir da aplicação dos testes cognitivos utilizam a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite apresentar a proficiência obtida pelos estudantes, e a Teoria Clássica dos Testes<sup>48</sup> (TCT), que por sua vez apresenta os percentuais de acerto por descritor. Além dos testes cognitivos, são aplicados questionários contextuais, por meio dos quais é possível aferir o nível socioeconômico dos respondentes, dentre outros fatores associados ao desempenho. Com o intuito de continuar acompanhando o desenvolvimento da educação no estado, em 2015, foram avaliados os estudantes dos 5º e 7º anos do Ensino Fundamental e dos 1º e 2º anos do Ensino Médio, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

**4. SISPAE – PARÁ:** O Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SispAE - foi criado em 2013 pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), dentro do programa Pacto pela Educação do Pará<sup>49</sup>, que consolidou e incorporou uma série de mudanças destinadas a fortalecer a sintonia entre a avaliação em larga escala e as prioridades educacionais do Estado do Pará, e aferiu censitariamente o desempenho, em língua portuguesa e matemática, dos alunos de 4º e 5º anos, de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, e de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

---

<sup>48</sup> O princípio básico dessa teoria é que, quanto mais acertos, maior o domínio. O foco, então, é a quantidade de acertos do aluno, o escore total.

<sup>49</sup> Com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), foi uma iniciativa que buscou a melhoria da qualidade da educação básica do Estado, a partir de ações voltadas para a qualidade do ensino e capacitação de professores, aperfeiçoamento do currículo e infraestrutura escola. Além de fortalecer o processo de ensino e aprendizagem no Sistema Público de Educação Básica, como forma de contribuir para o cumprimento da meta de ampliar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) paraense até 2017. PACTO PELA EDUCAÇÃO DO PARÁ (2012-2017): Este documento procura desvendar os fatores de sucesso e os desafios enfrentados e, através do relato, revelar a riqueza dessa experiência, para uma grande variedade de pessoas que se interessem pela compreensão dos processos colaborativos.

**5. SAETO – TOCANTINS:** O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins – SAETO - foi criado em 2011. São avaliadas, de maneira censitária, as turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio das escolas públicas da rede estadual. São aplicadas avaliações das disciplinas língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, biologia, química e física. Os resultados do SAETO, de acordo com Secretaria Estadual, contribuíram para as escolas verificarem em quais descritores/conteúdos os alunos estavam com bons resultados e em quais estavam com dificuldades, desenvolvendo assim ações para superar estes obstáculos dos estudantes.

• **REGIÃO NORDESTE:**

**1. SAEPI – PIAUÍ:** O Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) foi criado em 2011 pela Secretaria de Estado de Educação do Piauí. Desde a sua primeira edição, neste mesmo ano, mais de 580 mil alunos da rede estadual de ensino foram avaliados em língua portuguesa (leitura) e matemática.

**2. SPAECE – CEARÁ:** O Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), vem implementando, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE. Realizada de forma censitária, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, tendo como orientação Matrizes de Referência alinhadas ao SAEB. Por considerar a importância da avaliação como instrumento eficaz de gestão, a SEDUC ampliou, desde 2007, a abrangência do SPAECE, incorporando a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio. Desta forma, o SPAECE passou a ter três focos: Avaliação da Alfabetização – SPAECE - Alfa(2ºano); Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9ºanos); Avaliação do Ensino Médio (3º ano).

**3. IDEPB – PARAÍBA:** O Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba (Avaliando IDEPB) foi realizado pela primeira vez de modo censitário em 2012. Em edições anteriores, aplicaram-se avaliações para determinados grupos amostrais. Nesse ano e nos dois seguintes, foram avaliados os estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio/4º ano do Ensino Médio (Curso Normal), nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. A partir de 2013, no que se refere à apresentação dos resultados do Ensino Médio, passaram-se a divulgar, separadamente, os resultados do 3º ano do Ensino Médio e do 4º ano do Ensino Médio (Curso Normal).

**4. SAEPE – PERNAMBUCO:** O Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) foi criado em 2008. A avaliação do SAEPE é feita com estudantes das redes públicas estadual e municipal, dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 3º anos do Ensino Médio nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Os resultados da avaliação produzidos pelo sistema são associados às políticas de incentivo para reduzir as desigualdades de aprendizagem e elevar o grau de eficácia da escola, compondo em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE.

**4.1. SAEMI – Município de Ipojuca (PE)** - O Sistema de Avaliação Educacional Municipal do Ipojuca (SAEMI) realiza, desde 2013, três avaliações: Avaliação Longitudinal, Avaliação Diagnóstica e Avaliação Transversal. A Avaliação Longitudinal tem como objetivo monitorar o desenvolvimento das aprendizagens de todos os estudantes durante o Ciclo de Alfabetização. Em 2013, foi aplicada uma avaliação de entrada e outra de saída para estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental. Em 2014, os mesmos alunos, que participaram da avaliação em 2013, já no 2º ano do EF, foram avaliados ao final do ano letivo. Além disso, o grupo de estudantes que ingressou no 1º ano do EF em 2014 também foi avaliado no início e no final desse período letivo. Da mesma forma, em 2015, uma nova geração de estudantes, que estava ingressando no Ensino Fundamental, foi avaliada no início e no final de cada ano letivo.

**5. AREAL – ALAGOAS:** A Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas (AREAL) foi implantada em 2012, pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF). Em 2017, mudou seu nome para Prova Alagoas. Além dos testes cognitivos, são aplicados questionários contextuais por meio dos quais é possível aferir o nível socioeconômico dos respondentes, dentre outros fatores associados ao desempenho.

**6. AVALIE (SABE) – BAHIA:** O Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE) é constituído por dois programas de avaliação: Avalie Alfa e Avalie Ensino Médio. Configura-se como uma importante política pública de avaliação da educação. O Avalie Ensino Médio avalia o desempenho dos estudantes nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas

tecnologias; e Ciências Humanas e suas tecnologias e os níveis de escolaridade, a partir de um estudo longitudinal, que consiste no acompanhamento da aprendizagem dos estudantes ao longo dos três anos do Ensino Médio e da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Nos anos 2011 e 2012, as avaliações foram realizadas com os estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Médio regular e do 2º e 3º anos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, respectivamente. Em 2013, estes mesmos estudantes, uma vez aprovados, voltaram a ter os conhecimentos testados já nos anos escolares subsequentes. O Avalie Alfa, por sua vez, avalia anualmente os estudantes do 2º ano de escolarização do Ensino Fundamental, nas disciplinas de língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática.

• **REGIÃO CENTRO-OESTE:**

**1. SAEGO – GOIÁS:** O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO - foi criado em 2011 pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. O SAEGO vem mantendo o mesmo desenho de avaliação desde sua criação, aplicando testes de proficiência em duas disciplinas – língua portuguesa e matemática – aos estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio da rede estadual e das escolas particulares conveniadas.

**2. SAEMS – MATO GROSSO DO SUL:** Desde 2008, o Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS) tem aplicado, de forma censitária, avaliações para os estudantes da rede. Antes desse período, duas edições foram realizadas. Em 2003 e 2005, estudantes das 4ª e 8ª séries (5 e 9º anos) do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio realizaram testes de língua portuguesa (leitura) e matemática. Desde quando foi estabelecido o sistema na rede de ensino, foram avaliados, em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática, estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental; em 2009, estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, 1º ano e 1ª fase EJA do Ensino Médio. Em 2011, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), o sistema apresentou o desempenho de estudantes do 2º ao 5º e 8º anos do Ensino Fundamental, 1º e 3º anos e 1ª fase/EJA do Ensino Médio, em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática. Em 2012, a aplicação foi limitada aos estudantes do Ensino Médio, 1º, 2º e 3º anos (também o 4º ano, nos casos existentes) e

passou a avaliar competências e habilidades em produção de texto, além de leitura e matemática. Em 2014, a aplicação dos testes do SAEMS aconteceu no final do segundo semestre, de modo censitário, para estudantes do 3º ano do Ensino Médio da rede estadual. Em 2016, o sistema avaliou 4º e 8º anos do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio nas disciplinas de língua portuguesa (leitura e produção de texto) e matemática.

**3. SIPAEDF – DISTRITO FEDERAL:** Denominado como Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Distrito Federal, foi desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) com a finalidade de obter informações acerca do contexto escolar e do ambiente de trabalho. No período de 1992 a 2007, obtinha seus dados escolares por meio de questionários contextualizados das avaliações externas junto ao MEC. Já de 2008 a 2010, a SEEDF optou pela terceirização das ações avaliativas, em que aplicou formulários contextuais à equipe gestora, docentes, estudantes e pais/responsáveis, resultando em um relatório. De 2011 a 2017, houve uma retomada do processo de avaliação institucional na rede pública com a realização de avaliações da equipe gestora, da equipe docente e dos estudantes. A aplicação do pré-teste dos itens elaborados foi realizada com 17.285 estudantes de 59 unidades escolares, 614 turmas.

• **REGIÃO SUDESTE:**

**1. SIMAVE – MINAS GERAIS:** O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) foi criado em 2000 pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em uma parceria técnico-pedagógica com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Anualmente, o SIMAVE conta com a participação das escolas da rede estadual e das redes municipais mineiras, avalia o nível de apropriação de conhecimentos e habilidades alcançado pelos estudantes em língua portuguesa e matemática. Inicialmente, eram avaliados o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, por meio do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Em 2006, os 2º e 3º anos do Ensino Fundamental passaram a integrar o SIMAVE, originando o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA).

**1.1. AVALIA – Belo Horizonte (MG):** O AVALIA (RME – BH) foi implementado em 2007/2008 pela equipe da Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED)

tendo como objetivo medir o desempenho dos alunos das escolas municipais de Belo Horizonte. De acordo com Silva (2013)

O Avalia-BH tem se constituído em um importante processo de avaliação de desempenho dos alunos da RME-BH testando anualmente todos os alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o Avalia BH/EJA. Compõe ainda o Avalia-BH, a sistematização e devolução com interpretação pedagógica dos resultados da Provinha Brasil (MEC/INEP) para todos os alunos das escolas da RME-BH que possuem o 2º ano do ensino fundamental.

**2. PAEBES - ESPÍRITO SANTO:** O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES - funciona desde 2009, no qual a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDUC) realiza parceria técnico-pedagógica com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O PAEBES avalia anualmente o nível de apropriação dos estudantes em língua portuguesa e matemática (de todas as etapas avaliadas) e, em anos alternados, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza (a partir do 9º ano EF).

**3. SAERJ – RIO DE JANEIRO:** O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) foi implementado em 2008, após o término do programa Nova Escola, pela Secretaria de Estado da Educação (SEEDUC), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). O programa serve como subsídio para ações destinadas à garantia do direito à aprendizagem.

**3.1. ALFABETIZA RIO – Rio de Janeiro (RJ):** Foi criado em 2010 para fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade. Em 2012, o programa avaliou os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas do município do Rio de Janeiro, nas disciplinas de língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática.

**4. SARESP – SÃO PAULO:** O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é um dos mais antigos e serviu de inspiração para o SAEB. O SARESP vem sendo aplicado desde 1996 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. No SARESP, os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de língua portuguesa, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações governamentais nessa área e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo



(IDESP). O desempenho da unidade escolar também é utilizado para o cálculo do IDESP. O índice, que é um dos principais indicadores da qualidade do ensino paulista, foi criado em 2007 e estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano. Por meio do IDESP, é calculado o bônus por desempenho pago aos servidores da educação.

#### • REGIÃO SUL

**1. SAEP – PARANÁ:** O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – SAEP - foi implantado em 2012 pela Secretaria de Educação (SEED) em parceria com o CAED/UFJF. O SAEP se configura como uma importante política pública de avaliação da educação, capaz de monitorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Com os dados gerados pelas avaliações, é possível proporcionar um diagnóstico mais preciso e rico da educação ofertada nas escolas do estado.

**2. SAERS – RIO GRANDE DOS SUL:** A avaliação educacional em larga escala no Rio Grande do Sul possui uma trajetória singular. Desde 1995, o estado conta com legislação própria sobre o tema, atribuindo à Secretaria de Educação do Estado a coordenação e a execução da avaliação de todos os estabelecimentos da rede estadual de ensino. Na última edição, em 2016, do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), participaram as escolas estaduais (urbanas e rurais) e foram avaliados os estudantes do 3º e 6º anos do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, em língua portuguesa e matemática.

Podemos compreender, com mais propriedade, os objetivos desses sistemas estaduais de avaliação da Educação Básica, demonstrados no quadro subsequente:

Quadro 10 - Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica (continua)

SISTEMA DE AVALIAÇÃO	U.F.	REGIÃO	ANO DA CRIAÇÃO	OBJETIVOS
1. SEAPE	AC	NORTE	2009	Produzir diagnósticos periódicos acerca do ensino, monitorando a educação pública ofertada e oferecendo subsídios para que políticas públicas educacionais pudessem ser desenhadas e implementadas.
2. SADEAM	AM	NORTE	2008	Aferir o desempenho educacional dos alunos da rede pública estadual de ensino. Esses resultados permitem a gestores, professores e educadores discutir e desenvolver ações e políticas de intervenção para a oferta de um ensino de qualidade aos alunos do estado.
3. SAERO	RO	NORTE	2012	Propiciar um diagnóstico do desempenho dos estudantes e, por conseguinte, da rede avaliada, em relação aos conteúdos essenciais da Educação Básica.
4. SISPAE	PA	NORTE	2013	Avaliar o desempenho dos estudantes matriculados nas redes públicas estadual e municipal de ensino, assim como revelar os efeitos decorrentes dos fatores contextuais na média de proficiência observada nas duas áreas avaliadas, a saber, língua Portuguesa e matemática. Os resultados da avaliação propiciaram a realização de estudos, reflexões e análises pedagógicas dos indicadores que, por sua vez, auxiliaram dirigentes estaduais e municipais na tomada de decisão e definição de políticas públicas visando a melhoria do sistema educacional paraense.
5. SAETO	TO	NORTE	2011	Avaliar a qualidade de ensino e aprendizagem na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, promovendo a modernização da gestão e o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, com vistas à melhoria dos indicadores educacionais do Estado do Tocantins.
6. SAEPI	PI	NORDESTE	2011	Produzir diagnósticos periódicos acerca do ensino, monitorando a educação pública ofertada e oferecendo subsídios para que políticas públicas educacionais pudessem ser desenhadas e implementadas.
7. SPAECE	CE	NORDESTE	1992	Avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em língua portuguesa e matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos.
8. IDEPB	PB	NORDESTE	2012	O propósito de fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade. E assim, verificar a trajetória desse sistema e a consolidação dele diante das informações apresentadas sobre o desempenho dos estudantes.
9. SAEPE	PE	NORDESTE	2008	Produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais, além de ser uma ferramenta de monitoramento para a gestão escolar.

10. AREAL (Prova Alagoas)	AL	NORDESTE	2012	Fornece um diagnóstico do desempenho dos alunos e, por conseguinte, da rede avaliada, em relação aos conteúdos essenciais da Educação Básica. Utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite apresentar a proficiência obtida pelos alunos, e a Teoria Clássica dos Testes (TCT), que por sua vez apresenta os percentuais de acerto por descritor.
11.AVALIE (SABE)	BA	NORDESTE	2011	Produzir informações significativas, visando à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Promover um diagnóstico mais preciso e rico do ensino no estado subsidiando a (re)formulação, o monitoramento de políticas educacionais e a implementação de ações no âmbito escolar.
12. SAEGO	GO	CENTRO-OESTE	2011	Fornecer dados relevantes sobre o ensino ofertado, identificando avanços e desafios nas redes e em cada unidade escolar.
13. SAEMS	MS	CENTRO-OESTE	2003	Melhorar a qualidade educacional de suas escolas. Assim como avaliar competências e habilidades em produção de texto, além de leitura e matemática, permitindo a melhor comparabilidade do desempenho alcançado pelos estudantes da rede, com base nas políticas de intervenção e ações aplicadas nas escolas.
14. SIPAEDF	DF	CENTRO-OESTE	2006	Os dados coletados subsidiarão a análise dos elementos que contribuem ou interferem diretamente ou indiretamente no desempenho do estudante, como também identificarão potencialidades e fragilidades institucionais de forma a promover uma reflexão com vistas à melhoria da qualidade social da educação
15.SIMAVE	MG	SUDESTE	2000	Aferir todas as dimensões do sistema educacional da rede pública estadual. Elas analisam os resultados alcançados em sala de aula, na escola e no sistema; na ação docente, na gestão escolar e nas políticas públicas para a educação; no nível de aprendizagem, na alfabetização e nos conteúdos básicos do Ensino Fundamental e Médio.
16.PAEBES	ES	SUDESTE	2009	Buscar informações que, ao serem confrontadas, mostram se houve progresso escolar ao longo de um determinado espaço de tempo. Subsidiar a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no estado e a promoção da equidade.
17.SAERJ	RJ	SUDESTE	2008	Coletar informações sobre o desempenho escolar dos estudantes, o que permite reflexão e ação, com o objetivo de atender demandas de ensino e de aprendizagem no contexto escolar, além de articular o planejamento de medidas em todos os níveis do sistema de ensino.
18.SARESP	SP	SUDESTE	1996	Produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das

				políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.
19. SAEP	PR	SUL	2012	Subsidiar a implementação, a (re) formulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade da educação no estado. Utilizar os resultados das avaliações como base para intervenções destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade.
20.SAERS	RS	SUL	1995	Produzir informações sobre a rede que possam dar suporte a ações destinadas à melhoria do ensino e da aprendizagem.

Fontes: MEC/INEP; Quadro adaptado do CAED/UFJF - 2020

Verifica-se, pelos objetivos de cada sistema de avaliação estadual, que de fato eles se basearam no SAEB, pois um dos objetivos deste é avaliar o desempenho de cada estado da federação fornecendo assim dados que possibilitem aos agentes educacionais observarem e repensarem suas ações pedagógicas. Desse modo, o SAEB, como uma política educacional, se consolidou como prática administrativa do Estado cuja finalidade é de se estabelecer como uma ferramenta medidora da melhoria da qualidade do ensino. No entanto, segundo Gomes (2019, p.04)

[...]percebe-se que as políticas educacionais, principalmente as avaliações de desempenho das instituições escolares, não têm usado significativamente seus resultados de forma a beneficiar a comunidade escolar e a sociedade em geral, pois elas deveriam ser mais amplas, aprofundando os conhecimentos acerca dos fatores que democratizam o acesso e principalmente a permanência do aluno na escola para a geração de conhecimentos significativos, ampliando os investimentos, de maneira que possa impactar positivamente para que haja aprendizagem com qualidade do ensino por parte da comunidade escolar para todos os alunos que procuram essa instituição de ensino.

Em vista disso, por influência do SAEB, destacou-se que no país houve uma proliferação dos sistemas estaduais e municipais de avaliação externa em larga escala ainda priorizando as metodologias censitárias. Segundo Carvalho (2016, p. 258)

[...] a expansão dos sistemas estaduais e municipais de avaliação externa em concomitância com a consolidação dos exames federais (Saeb/Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica e Prova Brasil) documentou algumas características específicas nas avaliações educacionais, bem como, e principalmente, na utilização dos resultados de tais avaliações, [...]as denominadas políticas de responsabilização, envolvendo, além de logísticas de divulgação dos resultados, premiações, bonificações, punições, práticas de tutela sobre unidades com desempenhos ruins, dentre outras medidas.

Sendo assim, as Secretarias de Educação estaduais e regionais devem estar alinhadas à gestão escolar para identificarem as ações de sua responsabilidade, contribuindo para que as escolas tivessem que assegurar aos estudantes a aprendizagem

na idade esperada. Consequentemente, as avaliações em larga escala aplicadas em toda a rede de escolas – por exames estaduais ou nacionais – servem, principalmente, para diagnosticar o que os responsáveis por essas avaliações consideram como problemas de aprendizagem, de modo que os gestores escolares e os sistemas de educação precisassem planejar, executar e monitorar ações para responder aos mesmos.

Essa responsabilização dos estados pelos resultados dessas avaliações está associada ao cumprimento das metas de desempenho estabelecidas; Carvalho (2016), entretanto, com relação a essa responsabilidade estadual, argumenta que se tornou controverso, porque haveriam, de um lado, incentivos no formato de bonificações para as boas gestões escolares, estendendo-se aos profissionais vinculados às suas respectivas unidades. E por outro lado, as escolas que apresentassem um desempenho insuficiente teriam adequações administrativas com o intuito de melhorar pedagogicamente os resultados dessas unidades; por outras palavras, compreende-se que estas denominadas adequações administrativas tratavam-se, de fato, de ações punitivas direcionadas à escola em questão, que ficava exposta para a comunidade por apresentar um desempenho insuficiente. Resultando para a instituição uma queda nas matrículas dos alunos, afetando diretamente a remuneração do corpo docente com perda de carga horária.

Como efeito, na busca por um melhor desempenho das escolas, surgiu um fenômeno denominado de “minimização ou estreitamento curricular” (BONAMIGO, SOUSA, 2012 apud CARVALHO, 2016, p. 262). Carvalho (2016, p. 262) ainda acrescenta

[...] as escolas, como mecanismos de adaptação à hegemônica cultural das avaliações externas em larga escala mais próximas e mais distantes dos seus atores, operam ajustes, adequações das extensões das matrizes curriculares a conteúdos que assumem relevância estratégica pela vinculação direta com os itens das provas.

Com a instauração dessa minimização curricular, os professores, de certa forma, reduziram suas práticas pedagógicas em fazer apenas com que os alunos reproduzissem nos testes um quantitativo de acertos, em que tais acertos não se configuravam como uma aprendizagem significativa. Assim, entende-se que houve um impacto dos sistemas de avaliação externa em larga escala com relação aos objetivos das avaliações da aprendizagem propostos pelo SAEB, pois o professor vem se tornando apenas um

preparador para exames externos estaduais e/ou nacionais e a escola, somente uma agência aplicadora de exames, ou seja, o professor tornou-se, nessas avaliações estandarizadas, além de tarefeiro, um treinador educacional.

Em compensação, segundo Araújo e Luzio (2005, p. 13), o SAEB pode ser considerado como “um dos mais sofisticados e amplos sistemas de avaliação em larga escala da América Latina”, em função das diversas metodologias desenvolvidas para o recolhimento e análise de seus dados.

Posto isto, a cada edição do SAEB, conforme o INEP, havia divulgação dos resultados agregados para os estados do Brasil, regiões e unidades da Federação. Desde 2005, municípios e escolas também têm seus resultados divulgados. A disponibilização dos resultados varia ao longo das edições, com relatórios consolidados, sistemas de acesso a resultados ou boletins de desempenho.

Todavia, isso contradiz, de certa forma, a resposta da técnica pedagógica B, durante a entrevista que, ao responder à pergunta: Qual a sua avaliação sobre os resultados apresentados pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas provas de matemática aplicadas pelo SisPAE? Relata “[...] os resultados vinham muito depois, era quase um ano após a aplicação da prova, [...]”.

No Estado do Pará, além dos resultados do SAEB, o SisPAE (2014-2018), como os demais sistemas educacionais avaliativos dos estados brasileiros, tinha como principal objetivo analisar a qualidade da educação, trazendo informação para orientar pedagógica e politicamente ações e políticas públicas para a melhoria da qualidade do sistema educacional paraense. E essa expansão desse formato de avaliação em larga escala será apresentada na próxima seção.

#### 4 O SISPAE NO CONTEXTO DA ESCOLA GUAMAENSE

A finalidade desta seção é fazer um panorama desta avaliação considerando o estado do Pará, a implementação e importância do SAEB nesta Unidade Federativa nortista, como também a criação de seu próprio sistema avaliativo (SisPAE) e a implantação deste sistema estadual na escola *lócus* da pesquisa.

Os estudos mostram que, por um lado, as avaliações em larga escala buscavam assegurar a qualidade da Educação, fortalecendo o direito a uma educação de qualidade a todos os alunos e por outro, apresentam uma avaliação classificatória, voltada exclusivamente para os resultados do desempenho discente, deste modo, desconsiderando a aprendizagem discente. Como também, os resultados dos testes aplicados não apontavam para a realidade de ensino e, muitas vezes, não oferecendo um panorama do desempenho educacional (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA; 2015)

Apesar disso, para atingir seus objetivos, a avaliação educacional em larga escala emprega testes de proficiência, questionários contextuais, fatores associados ao desempenho escolar, estabelecendo-se, assim, um diagnóstico do sistema de ensino analisado.

E nesse contexto nacional, em que as escolas estaduais e municipais são pressionadas a apresentarem bons resultados na avaliação educacional externa, consolidado em um discurso pautado na pretensa melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira, a implantação do Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE - surgiu a partir de um projeto antigo voltado para uma Avaliação Educacional no Estado do Pará.

Como alguns estados já haviam criado seus próprios sistemas avaliativos da Educação Básica em larga escala, o Governo do Estado na gestão do governador Simão Jatene (2001-2014), através da SEDUC, criou em 2013 o SisPAE, integrado ao programa Pacto pela Educação do Pará, sendo instituído através da portaria de nº 919, publicada no Diário Oficial do Pará<sup>50</sup> em 20 de outubro de 2014, isto é, uma política baseada numa relação público-privada, em que há um modelo empresarial gerenciando a avaliação. E assim, buscando desenvolver um sistema próprio de gestão do desempenho

---

<sup>50</sup> Ver Anexo II

escolar, mediante indicadores de avaliação específicos, cuja meta era elevar a qualidade da Educação Básica estadual e a sua repercussão no IDEB.

RESOLVE: Art. 1º Fica instituído o Sistema Paraense de Avaliação Educacional - SisPAE, com a finalidade de acompanhar e avaliar o desempenho escolar, possibilitando subsidiar a rede pública estadual de ensino na elaboração do planejamento educacional e de ensino, com ênfase nos indicadores de desempenho escolar dos alunos, objetivando a melhoria da qualidade da aprendizagem e o êxito dos alunos no cumprimento do percurso acadêmico, de modo a elevar os índices de desenvolvimento da educação básica do Pará.

O SisPAE, de acordo com a publicação na Revista do SisPAE (edição de 2014), dentre suas atribuições, procurou mostrar os resultados das avaliações nos diferentes grupos sociais e ao identificá-los, minimizar as desigualdades nas escolas. Dessa maneira, o sistema paraense “nasceu com o propósito de atender a todas estas dimensões e, portanto, gerar informações detalhadas para serem usadas por gestores, coordenadores pedagógicos, professores e sociedade de forma geral” (REVISTA DO SISPAE – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2014, p. 09).

Assim, com o intuito de implementar nos municípios o SisPAE, o governo do Estado do Pará, na gestão de Simão Jatene, por meio da SEDUC, integrou as regiões desses municípios dentro do Pacto pela Educação no seu próprio sistema de avaliação, o que pode ser constatado na imagem a seguir:

### IMAGEM 2 - Regiões de Integração ao SisPAE no Estado do Pará



Fonte: Slideplayer – Google Imagens – 2022.



Porém, essas informações detalhadas contradizem a fala da técnica pedagógica A, que durante a entrevista diz: *“não chegavam com antecedência. Chegavam sempre, sempre depois. Bem depois que vinham os resultados. Tanto é que a gente questionava, era bom que viesse com antecedência...”*.

O atraso tardio desses resultados ocasionou, nas quatro edições do SisPAE, além da ausência do repasse dos mesmos à equipe docente, culminou também numa atitude de ignorar a ação avaliativa que estava acontecendo na escola. Houveram alguns questionamentos que não foram considerados e não deram continuidade aos mesmos, pois a ordem da SEDUC era para fazer a aplicação da prova aos alunos.

Esse não envolvimento da Escola Guamaense, com o processo avaliativo do SisPAE, não pode ser atribuído exclusivamente às equipes docente e gestora, muito menos aos alunos, pois a própria SEDUC não discutiu amplamente no âmbito da escola o sistema avaliativo que seria implementado.

O SisPAE, no período de 2014 a 2018, era realizado nas escolas estaduais e municipais do estado do Pará. Mostrava o diagnóstico da educação pública estadual cujo objetivo era mapear, por meio de testes padronizados, as proficiências dos alunos das redes estadual e municipal em língua portuguesa e matemática e disponibilizava, a partir de questionários contextuais, informações sobre as condições socioeconômicas das escolas, sob a perspectiva dos diversos membros da comunidade escolar. Ele foi implementado como um mecanismo de análises que tinha por função subsidiar as ações da SEDUC e das Secretarias Municipais de Educação (SEMED), como forma de fortalecer o processo de ensino e aprendizagem no sistema de ensino público paraense. Deste modo

[...] marcou a determinação da Secretaria de Estado de Educação do Pará em cumprir os compromissos com o Pacto pela Educação do Pará e seu entendimento pela avaliação em larga escala como mecanismo preferencial para a busca de subsídios para a implantação e acompanhamento de políticas públicas voltadas à melhoria da educação. Com participação expressiva da rede pública estadual e das redes municipais, o SisPAE adotou características que lhe confere a natureza de uma avaliação externa, de larga escala, criterial e formativa, que afere anualmente o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Estado do Pará (REVISTA DO SISTEMA PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2014, p.38).

Tais avaliações em larga escala vêm gerando em grande parte do território nacional, nos meios acadêmicas e escolares, debates que vão da contraposição pela forma como são realizadas essas provas, por serem padronizadas e não considerarem as especificidades de cada região/escola; a um suposto reconhecimento da contribuição dessas avaliações e das medidas educacionais, a partir delas, para nortear políticas públicas e programas educacionais. Apesar dessas polêmicas, as provas do SisPAE eram aplicadas para 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Nesta pesquisa, optou-se pelo 3º ano porque é a etapa final da Educação Básica, na qual se pressupõe que os alunos tenham um nível de proficiência adequado, em nosso caso, em matemática, isto é, demonstrem domínio pleno dos conhecimentos, competências e habilidades desejáveis para o ano escolar em que se encontram.

#### 4.1 Contextualização do SAEB no Estado do Pará

A literatura, a respeito da avaliação externa em larga escala, apresenta estudos e análises de pesquisadores que mostram, no que se refere ao SAEB, que o objetivo principal deste é monitorar os resultados das políticas educacionais, visando à melhoria da qualidade do ensino básico do país.

No ano de 1995, época em que o SAEB se consolidou como instrumento avaliativo e monitorador da Educação Básica brasileira, no Estado do Pará, assim como nas demais Unidades da Federação, esse sistema foi implantado com a ampliação da amostragem no aumento do quantitativo de escolas, turmas e alunos. A seleção dos alunos foi feita em três etapas, referentes à seleção de municípios, escolas e turmas dos anos escolares investigados. Em média, foi selecionada uma turma em cada escola.

**Quadro 11 - Escala do SAEB em Matemática - 3º ano do EM**

<b>NÍVEL</b>	<b>ENSINO MÉDIO</b>
Nível 0	Menor que 225 pontos
Nível 1	225 – 249 pontos
Nível 2	250 – 274 pontos
Nível 3	275 – 299 pontos
Nível 4	300 – 324 pontos
Nível 5	325 – 349 pontos
Nível 6	350 – 374 pontos
Nível 7	375 – 399 pontos
Nível 8	400 – 424 pontos
Nível 9	425 – 449 pontos
Nível 10	450 – 475 pontos

Quadro adaptado pela pesquisadora. Fonte: Escala SAEB - Qedu.org.br – 2019

No quadro 11, encontra-se a comparação da tabela de escala do SAEB com os resultados do gráfico 2 (p.98), quanto à proficiência em matemática no Brasil, no período de 1995 a 2017. Já as cores representam os níveis indicados pelas legendas:

Níveis insuficientes, ou seja, abaixo do básico.

Níveis considerados básicos.

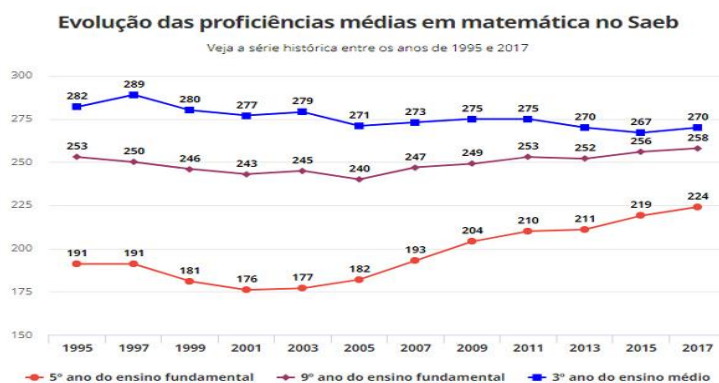
Níveis considerados adequados.

Níveis considerados avançados.

Ao verificar os dados da tabela do quadro 11, o MEC classificou os níveis de proficiência em matemática, considerando o 3º ano do Ensino Médio, pois, como já citado anteriormente, faz parte do objeto de estudo desta pesquisa, que estão organizados em uma escala de 0 a 10 - quanto menor o número, pior o resultado.

Os níveis de 0 a 2 são considerados insuficientes, pois os alunos estão abaixo do básico, significando aqueles que não sabem operacionalizar as quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão); entre 3 e 5, os alunos têm nível de conhecimento básico, isto é, conseguem, no mínimo, efetuar as operações básicas; entre 6 e 7, o adequado, que indica, por exemplo, os alunos que conseguem resolver problemas envolvendo porcentagem, probabilidade ou teorema de Pitágoras; e a partir de 8 a 10, os alunos estão no nível avançado, considerado inatingível por se tratar daqueles com domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido no ano em que se encontram.

**Gráfico 2 - Evolução das proficiências médias em matemática no SAEB**



Fonte: INEP/MEC- Dados de 2017.

Os resultados do SAEB revelam que as enormes desigualdades educacionais no Brasil, de maneira geral, persistem, visto que os estudantes brasileiros nos últimos anos do EM apresentaram nível 2 de proficiência média na área de conhecimento avaliada, no caso desta pesquisa, a matemática. As evidências demonstram, como se observa no gráfico 2, que o EM tem agregado muito pouco ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes brasileiros. A baixa qualidade, em média, do Ensino Médio brasileiro, vem prejudicando a formação dos estudantes em sua aprendizagem e, conseqüentemente, atrasando o desenvolvimento cognitivo, já que desde 2009, o 3º ano do EM está estagnado na aprendizagem em matemática.

Considerando a análise comparativa (entre o quadro 11 e o gráfico 2), anteriormente feita, evidencia-se o fato de o(a) aluno(a) se encontrar ainda em um nível inadequado, quando descrevemos a proficiência em matemática do 3º ano do EM no Brasil, nas Regiões e nas Unidades da Federação, como podemos observar no quadro a seguir:

**Quadro 12 - Proficiência Média em Matemática - SAEB (1995 a 2019) - continua**

U.F.	1995	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
<b>BRA</b>	282	289	280	277	279	271	273	275	275	270	267	270	269
<b>Norte</b>	264	270	225-275	256	258	250	-----	-----	255	-----	257	256	256
RO	270	268	225-275	275	272	271	-----	-----	276	-----	265	271	276
AC	259	272	225-275	258	275	257	-----	-----	257	-----	257	263	265
AM	267	277	225-275	243	256	241	-----	-----	253	-----	257	247	244
RR	260	258	225-275	253	262	268	-----	-----	262	-----	260	255	254
AP	267	254	225-275	256	270	260	-----	-----	253	-----	252	247	247
TO	266	273	225-275	254	247	253	-----	-----	263	-----	256	265	264
<b>PA</b>	262	271	225-275	259	257	249	-----	-----	249	-----	254	245	245
<b>Nordeste</b>	261	290	225-275	264	266	257	-----	-----	257	-----	256	260	258
MA	255	274	225-275	258	271	238	-----	-----	244	-----	248	249	246
PI	257	306	225-275	271	268	257	-----	-----	258	-----	256	262	259
CE	271	300	225-275	267	271	265	-----	-----	265	-----	261	267	266
RN	257	283	225-275	258	260	255	-----	-----	259	-----	255	254	250
PB	260	275	225-275	266	261	254	-----	-----	259	-----	258	261	261
PE	258	283	225-275	261	264	254	-----	-----	257	-----	268	271	273
AL	270	280	225-275	262	263	259	-----	-----	248	-----	253	257	255
SE	286	305	225-275	267	259	269	-----	-----	260	-----	258	269	258
BA	262	310	225-275	268	266	262	-----	-----	257	-----	251	251	252
<b>Sudeste</b>	289	283	275-325	279	284	276	-----	-----	285	-----	275	280	277
MG	294	330	275-325	280	292	289	-----	-----	289	-----	272	281	278
ES	275	298	275-325	280	283	282	-----	-----	282	-----	281	292	289
RJ	279	267	275-325	281	283	267	-----	-----	286	-----	274	277	266
SP	291	276	275-325	279	281	273	-----	-----	283	-----	273	274	274
<b>Sul</b>	291	310	275-325	293	296	292	-----	-----	290	-----	274	282	281
PR	288	296	275-325	279	291	284	-----	-----	283	-----	273	279	281
SC	282	311	275-325	292	-----	286	-----	-----	295	-----	278	284	280
RS	300	325	275-325	309	302	306	-----	-----	295	-----	273	283	282

<b>Centro-Oeste</b>	288	302	275-325	284	280	274	-----	-----	279	-----	272	276	275
MS	275	300	275-325	287	286	283	-----	-----	291	-----	276	275	277
MT	266	280	275-325	279	272	264	-----	-----	267	-----	263	265	263
GO	284	304	275-325	279	273	267	-----	-----	276	-----	270	279	283
DF	319	316	275-325	295	294	298	-----	-----	290	-----	280	286	276

Quadro elaborado pela pesquisadora. Fonte: MEC/INEP/DAEB- 2019

Legenda:

\*Correção de médias para 2001 e 2003: exclusão dos resultados de Santa Catarina (SC) para possibilitar a comparação dos resultados da Região Sul entre esses anos.

\* Proficiência média em escolas urbanas, sem as federais (total Capital e interior); Exceção em 2015.

\* O quadrado azul significa MAIOR proficiência no ano correspondente e o vermelho, MENOR proficiência.

O quadro 12 apresenta um panorama geral de grande parte das edições do SAEB no período de 1995 a 2019; com isto, pretende-se analisar as informações quanto à proficiência média em matemática no 3º ano do Ensino Médio por unidade da federação. Como o objeto de estudo é o SisPAE relacionado ao desempenho em matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Médio na Escola Guamaense, no período de 2014 a 2018., cabe destacar algumas informações referentes ao Estado do Pará:

- A nível nacional, na maioria das edições do SAEB, a proficiência está abaixo da média;
- Apesar de não constar como a menor proficiência dentre as demais UF; em grande parte das avaliações do SAEB, o Estado do Pará permanece entre os últimos estados que apresentam proficiência insuficiente em matemática, isto é, abaixo do básico quando “os alunos demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série em que se encontram” (BASSETO; LEMES, p. 171, 2017)
- O melhor resultado foi em 1997 e o pior em 2017, o que significa que o desempenho dos alunos do 3º ano em matemática está insuficiente. O mesmo se manteve em 2019;
- Em 2017, observa-se uma diferença de 47 pontos entre a UF com a maior proficiência média (Espírito Santo com 292 pontos) e aquela com a menor proficiência média (Pará com 245 pontos).
- Nota-se uma estabilidade dos estudantes paraenses do 3º ano do Ensino Médio, quanto à proficiência em matemática, que permaneceu na média de 240 a 250 pontos, principalmente no período de 2005 a 2019. Significando que esses alunos não avançaram,

na sua maioria, nos conhecimentos de matemática e entende-se, assim, não possuírem um domínio adequado nas competências e habilidades da disciplina, isto é, o aluno desta última etapa do ensino básico deveria saber, por exemplo, formular e resolver problemas em contextos diversos, aplicando os conceitos de porcentagem, probabilidade e unidades de medidas.

Sobre esses critérios avaliativos que mensura o domínio de conhecimentos em matemáticas dos discentes, Comar (2021) os questiona do ponto de vista pedagógico, quando afirma que a nomenclatura adequado ou insuficiente não é possível, porque os pequenos avanços na aprendizagem desses alunos também são adequados. Nesse sentido, Souza (2014, p. 418) corrobora ao afirmar que:

A avaliação é um caminho promissor em direção à concretização do direito à educação, não pode ser reduzida a medida de proficiência dos alunos, nem seus resultados serem interpretados exclusivamente como responsabilidade das escolas e dos alunos e suas famílias.

Percebe-se também no quadro supracitado, que a cor azul, referente às MAIORES proficiências, se concentra nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Quanto a cor vermelha, referente às MENORES proficiências, converge nas regiões Norte e Nordeste, principalmente na primeira. Destacando o Estado do Pará que, desde o ano de 2001, vem com sua proficiência em matemática diminuindo e dessa maneira, não conseguindo ultrapassar os 260 pontos.

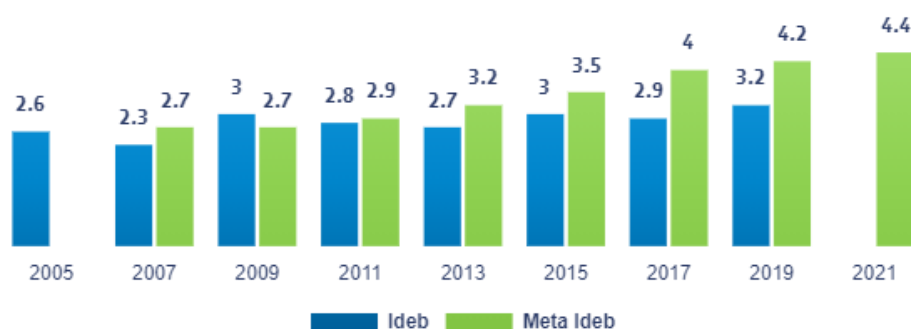
Do exposto acima, analisamos que se a SEDUC olhasse mais atentamente para esses resultados em matemática no SAEB, poderia ter criado estratégias nas escolas para identificar o que estes alunos não estavam aprendendo e assim, fazer uma mobilização no Estado do Pará no intuito de melhorar a aprendizagem em matemática, com ações voltadas para formação continuada e valorização dos profissionais da educação.

Dessa forma, o Governo do Estado não precisaria ter criado o SisPAE, pois já possuía os indicadores nacionais, mostrados no quadro 12, para que pudesse intervir nos problemas graves no ensino de matemática no Estado do Pará, tais como, a falta de professores de matemática nas escolas, não há capacitação e nem formação continuada para a equipe docente como também para a equipe pedagógica. Ressalte-se que a formação citada está relacionada aquela ministrada nas escolas presencialmente e não no

formato da EAD (Ensino a Distância - modalidade de ensino ocorrida em ambiente virtual).

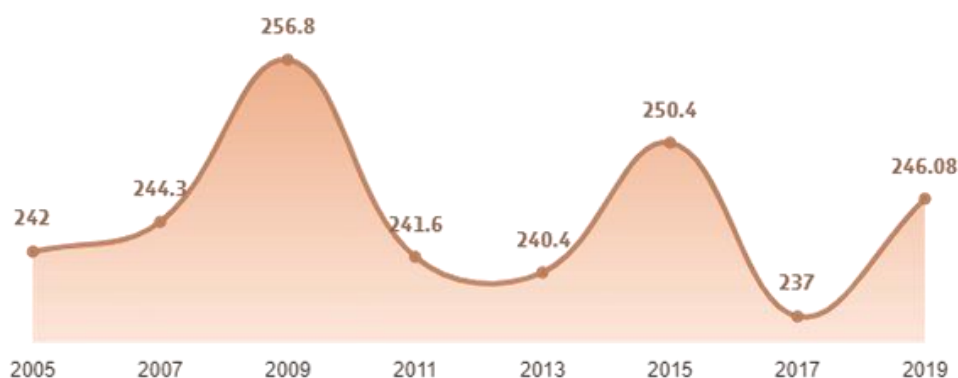
Ainda discorrendo sobre o quadro 12, os resultados referentes aos anos 2007 e 2009 não aparecem no quadro pois, de acordo com o site do MEC/INEP, “algumas escolas não foram incluídas na divulgação individualizada dos resultados da Prova Brasil por pertencerem a um dos seguintes grupos: escolas particulares; escolas rurais em 2005 e 2007; escolas com ensino exclusivamente profissionalizante; escolas com ensino exclusivo para Jovens e Adultos; escolas públicas com menos de 30 alunos em 2005 matriculados nas séries avaliadas (4ª série / 5º ano e 8ª série / 9º ano); escolas públicas com menos de 20 alunos em 2007 matriculados nas séries avaliadas (4ª série / 5º ano e 8ª série / 9º ano); escolas que não participaram da Prova Brasil já que a participação não é obrigatória; escolas da rede estadual do Estado de São Paulo que fizeram a Prova Brasil de forma amostral em 2005; escolas da 8ª série / 9º ano do estado de Tocantins por razões operacionais em 2005; escolas onde menos de 10 alunos compareceram à avaliação em 2005 e 2007, pois tal contingente não refletiria o resultado de toda a escola; escolas em que menos de 10 alunos ou menos de 50% dos alunos previstos realizaram a Prova Brasil em 2009; escolas em que a rede de ensino solicitou revisão nos dados declarados no Censo Escolar em 2007” (<http://sistemasprovaBrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasilResultados/>)

Sendo o IDEB o Índice oficial calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no SAEB. Diante disso, a meta para 2022 é alcançar média 6, valor correspondente a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos. No Estado do Pará, há os seguintes números relacionados ao IDEB:

**Gráfico 3 - Comparação entre média e a meta do Ideb no Estado do Pará**

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019).

No gráfico 3, percebe-se que o IDEB de 2019 no Ensino Médio da rede estadual de ensino no Pará cresceu, mas não atingiu a meta do Ideb, no caso a média de 4,2, isto é, apesar do crescimento em 2019, ainda está abaixo da meta estabelecida pelo Ideb para o estado. Por isso, a rede estadual de ensino tem o desafio de garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado. Ademais, como esta pesquisa trata do ensino de matemática tendo relação direta com a avaliação da aprendizagem, a partir dos resultados do SisPAE, apresenta-se o gráfico 4 que mostra a média de proficiência na disciplina no estado do Pará:

**Gráfico 4 - Média de proficiência em matemática no Estado do Pará no Ensino Médio**

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019).

A média de proficiência é o indicador de aprendizado que varia de 0 até 10 (apresentado no quadro 11) e quanto maior a pontuação, melhor o resultado. Porém, o 10 é praticamente inatingível - significaria que todos alunos obtiveram um rendimento acima



das expectativas. No estado do Pará, verifica-se que essa média vem oscilando progressivamente nos últimos anos e de forma preocupante, dado que não há avanço para um aprendizado adequado em matemática. Aqui, este aprendizado adequado refere-se à média do IDEB, pois, trata-se da pontuação de um aluno do 3º ano do Ensino Médio, e que ela deve estar, de acordo com a escala do SAEB (quadro 11), entre 350 e 399 pontos.

Comparando-se o gráfico 4 da média de proficiência em matemática com a tabela de escala do SAEB em Matemática 3º ano EM acima (quadro 11), percebe-se que, apesar do aumento da média em 2017 (237 pontos) para 2019 (246,08 pontos), o aprendizado em matemática dos alunos do Ensino Médio no estado do Pará está no nível 1, indicando que o aluno provavelmente seja capaz, no tratamento de informações<sup>51</sup>, de associar uma tabela de até duas entradas a informações apresentadas textualmente ou em um gráfico de barras ou de linhas; por outros termos, o aluno paraense do Ensino Médio não está de acordo com o aprendizado adequado, já que o seu nível de proficiência em matemática está insuficiente.

Levando em conta a instituição, *locus* da pesquisa, a Escola Guamaense, os resultados sobre a média de proficiência dos alunos do 3º ano do EM apresentados no SAEB não estão evidenciados para um comparativo em nível estadual. Nota-se isso no quadro seguinte:

**Quadro 13 - Resultados do SAEB da Escola Guamaense – 3º ano do EM**

Escola ↕	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
“ESCOLA GUAMAENSE DE ENSINO MÉDIO”							*	3.0								3.2

Fonte: [IDEB \(inep.gov.br\)](http://inep.gov.br)

<sup>51</sup> Tratamento da Informação engloba a leitura de gráficos e tabelas simples e de dupla entrada. Nelas, o aluno deve ter as habilidades relacionadas à coleta e à organização de dados que permitam a resolução de problemas.

Analisando o quadro 13, nota-se o esvaziamento de dados do IDEB da escola nos anos anteriores a 2019. Essa ausência de informações, quanto à proficiência dos alunos, deve-se, de acordo com o IDEB, às seguintes observações: número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados; sem média no Saeb: não participou ou não atendeu aos requisitos necessários para ter o desempenho calculado, conforme Portaria do INEP de nº 366, publicado no Diário Oficial da União em 29 de abril de 2019<sup>52</sup>. De acordo com o art. 19 dessa portaria, por etapa avaliada, serão publicamente divulgados os resultados das escolas públicas mencionadas no inciso I do art. 5º, que cumprirem, cumulativamente, os seguintes critérios:

- I - registrar, no mínimo, 10 (dez) estudantes presentes no momento da aplicação dos instrumentos;
- II - alcançar taxa de participação de, pelo menos, 80% (oitenta por cento) dos estudantes matriculados, conforme dados declarados pela escola ao Censo da Educação Básica 2019, consideradas aqui as informações constantes em sua versão final, atendendo ao disposto no art. 11, § 1º, da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

Entende-se, dessa maneira, que a Escola Guamaense não cumpriu os critérios determinados pelo IDEB e assim, não tem os dados do SAEB, anteriores a 2019, divulgados quanto à proficiência dos alunos do 3º ano. Se houvesse, possibilitaria uma comparação desta instituição com os dados do SisPAE; contudo, não inviabiliza o estudo, pois as informações do SAEB relacionadas ao estado do Pará são um comparativo com os dados do SisPAE, o que será discorrido na próxima subseção.

#### **4.2 A criação do Sistema Paraense de Avaliação no Estado do Pará**

O SisPAE foi concebido, inicialmente, como um sistema anual de avaliação que oferecia informações para gestores, diretores, professores e técnicos sobre os avanços ou não da aprendizagem do alunado e os fatores associados a isso, funcionando no período de 2014 a 2018. Ele estava dentre as ações do Pacto pela Educação do Pará, sendo que este, elaborado em 2012 e lançado em março de 2013 pelo Governo Estadual, cuja implantação foi em maio deste mesmo ano, concretizando, no âmbito das políticas públicas educacionais, a relação público-privada na Educação Básica paraense.

---

<sup>52</sup> Ver Anexo III.

Consolidada pela SEDUC, essa relação público-privada realizou-se por meio de organizações e empresas para o financiamento de programas, projetos e obras. Essa parceria inaugurou uma nova fase na gestão pública educacional no estado, por meio de ações de parcerias e/ou contratação de instituições para realização de atividades educacionais, e dentre estas, a implantação do SisPAE. Entende-se que essa parceria, por ser gerenciada por empresas, implicava em ações de controle dos resultados relacionados ao desempenho dos estudantes. Resultados estes que devem ter um retorno certo, de acordo com um procedimento adequado, em um curto prazo.

Mediante o referido, o Pacto pela Educação no Pará foi organizado estruturalmente pela Synergos<sup>53</sup> Brasil e financiado por meio de empréstimo obtido junto ao Banco Mundial. Com isso, o Pacto pretendeu ser um projeto incentivador para a elevação do IDEB, objetivando apresentar os índices da educação no Pará e promover a melhoria da qualidade da educação pública no Estado. Apesar desse aparato empresarial, os índices de desempenho dos estudantes paraenses continuaram (e ainda continuam) abaixo da média nacional.

O Pacto foi iniciado no segundo semestre de 2012 e concebido em 4 fases: anos iniciais, 2012 e 2013; anos intermediários, 2014 a 2016; e ano final, 2017, quando a Synergos, desempenhando a função de organização estruturante, apoiou a SEDUC na sistematização do Pacto. A cooperação com a Synergos se estabeleceu em função da melhoria dos resultados educacionais do estado, visto que em 2012,

a taxa de escolaridade média da população era de apenas 5,9 anos, enquanto a média nacional chegava 7,2 anos e somente 30% dos jovens concluíam o Ensino Médio, destinando a grande maioria ao subemprego, ao desemprego, ou às atividades marginais (PACTO PELA EDUCAÇÃO DO PARÁ - Relato e avaliação - 2012 a 2017, SYNERGOS, p. 06)

Ou seja, a situação no estado mostrava que quase 70% dos jovens paraenses estavam excluídos das perspectivas de desenvolvimento da aprendizagem escolar e, assim, destinados ao subemprego ou desemprego, por impossibilidade de inserção no moderno mercado de trabalho e, possivelmente, em decorrência disso, a qualidade da

---

<sup>53</sup> Com mais de 30 anos de atuação no Brasil e na América Latina, a Synergos é uma organização internacional presente em mais de 10 países, contando com uma rede de especialistas em trabalhar na construção de relações de confiança entre lideranças que buscam a solução de problemas sociais.

educação, através do IDEB, encontrava-se com resultados muito abaixo da média nacional e com tendência decrescente, especialmente no Ensino Médio.

O Pacto pela Educação no Pará surgiu, deste modo, como uma proposta de parceria público-privada, isto é, foi projetado de forma integral por diferentes setores e níveis de governo, da sociedade civil - institutos, fundações/ONGs e demais organizações sociais, da iniciativa privada e de organismos internacionais (BID), comandados pelo Governo do Estado do Pará na gestão do senhor Simão Jatene (PACTO PELA EDUCAÇÃO DO PARÁ, 2017) e que ficou definido como meta aumentar em 30% o IDEB, em todos os níveis, até o ano de 2017.

Para que houvesse a implantação do SisPAE, primeiramente, os municípios paraenses (no total 144) deveriam aderir ao Pacto. Dessa forma, até o final de 2013, 90 municípios aderiram. Destes, 73 municípios haviam aceito a adesão ao SisPAE. Quanto aos demais, houve uma mobilização conjunta das equipes da SEDUC e da Synergos por meio de contatos telefônicos e por e-mail com os prefeitos e secretários de educação a fim de sensibilizá-los sobre a importância da utilização do SisPAE no monitoramento dos dados educacionais do município. Como consequência disso, os municípios que aderissem ao Pacto deveriam firmar um “termo de adesão ao SisPAE” que,

através deste documento, a SEDUC se comprometia a: (a) fornecer todo o material para a aplicação de provas e de questionários à rede municipal, de acordo com as informações constantes do censo escolar; (b) oferecer apoio técnico à equipe pedagógica da Secretaria Municipal nas análises e na divulgação dos resultados e (c) discutir ações de melhorias. (REVISTA PACTO PELA EDUCAÇÃO DO PARÁ, SYNERGOS, 2012, p. 68)

Em seguida, foi oferecido um suporte técnico à SEDUC como parte do fortalecimento institucional da Secretaria para que a mesma atuasse como principal executora do Plano de Ações Estratégicas, dentre estas, a concepção e implantação do SisPAE, pois a adesão a este necessitava da participação em treinamentos, em workshops e em oficinas de elaboração de itens, como também na formação de grupos de planejamento, de monitoramento e de estudo para multiplicação da formação nas Escolas.

Apesar de todo esse aparato apresentado pelo Pacto, em que se responsabiliza pelo apoio pedagógico e financeiro às escolas, como também, pelo investimento na formação da gestão escolar e dos professores, percebe-se que há contradições entre o que

o documento trata e a realidade de muitas escolas no estado do Pará, principalmente em municípios que não têm um suporte financeiro e pedagógico por parte da SEDUC e do Estado.

Mesmo com essas contradições, o SisPAE foi definido como uma das ações prioritárias para 2013 com sua implantação, cujas diretrizes incluíam: (a) a definição de uma Linha Diagnóstica (base); (b) o estabelecimento de uma Matriz de Referência e de uma escala de desempenho; (c) a incorporação, a cada ano, de uma série do ensino fundamental; (d) a formação para docentes quanto à elaboração de itens para avaliação em larga escala; e (e) a formação para técnicos quanto à análise de itens e de resultado.

Durante o período de funcionamento do SisPAE (2014-2018), permitiu-se ao gestor municipal traçar metas para a gestão e formular diretrizes para as formações de profissionais, oferecendo ao gestor escolar informações para o planejamento de sua gestão, o acompanhamento da efetividade das ações em curso e a redefinição dos projetos pedagógicos. Ao docente, abriu espaço para discussões sobre currículo, além de fornecer insumos para a melhoria de seus próprios instrumentos de avaliação e informações para a revisão de sua prática pedagógica (PACTO PELA EDUCAÇÃO DO PARÁ, 2017).

Contraopondo-se a isso, ressalte-se que, na Escola Guamaense, não se concretizaram discussões, fornecimento de insumos e informações destinadas aos docentes para que os mesmos melhorem suas práticas em sala de aula, levando em conta o relato dos três professores de matemática entrevistados que não fizeram menção alguma a essas atribuições. Com isso, dá a entender, de acordo com o Documento supracitado, se os índices de melhoria da qualidade do ensino não avançarem, significa que a responsabilidade pelos resultados insuficientes é da escola. E, desse modo, eximindo, de certa forma, a SEDUC e o Governo do Estado de qualquer responsabilidade pelo descaso com a educação no Estado do Pará.

Posto isto, desde a primeira edição do SisPAE, ocorrida em 2013, aconteceram mais três edições anuais, 2014, 2015 e 2016, a partir de então a avaliação passou a ser bianual, realizada em anos pares, já que o SAEB é realizado nos anos ímpares, sendo que a última edição do SisPAE foi aplicada em 2018. Ele foi criado para ser uma avaliação censitária, contemplando todas as escolas das redes estadual e municipal.

Desde a implementação do SisPAE, por meio do qual se fez um levantamento diagnóstico para reunir as principais informações de estudantes, professores e gestores em aspectos comuns ao contexto escolar, que continuou a ser feito nas edições posteriores (2014, 2015, 2016 e 2018), integrando a estas, a prova padronizada de dois componentes curriculares, língua portuguesa e matemática. No quadro seguinte apresenta-se um breve histórico dessa avaliação em larga escala no Pará:

**Quadro 14 - Edições do SisPAE no período de 2013 a 2018 (continua)**

ANO/EDIÇÃO	DESCRIÇÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO SISPAE
2013	Foi desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), dentro do programa Pacto pela Educação do Pará, para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem no Sistema Público de Educação Básica, como forma de contribuir para o cumprimento da meta de ampliar em 30% o Ideb no Pará até 2017, estabelecida pelo Pacto pela Educação do Pará. Neste ano, são aplicados questionários com o intuito de levantar as principais informações sobre o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes, sua trajetória escolar e suas percepções acerca dos professores e da gestão escolar, bem como a coleta de dados sobre o perfil dos professores e diretores das escolas participantes, assim como suas percepções sobre aspectos da prática pedagógica, da gestão e da infraestrutura escolar e das suas relações com alunos, colegas e órgãos responsáveis pelo ensino e pela educação básica paraense. Os dados coletados desses questionários permitiram traçar o perfil do alunado e subsidiar os estudos sobre as relações entre as variáveis de contexto e o desempenho escolar.
2014	Foi elaborado como um projeto piloto, com aplicação da prova no mês de novembro em 141 municípios, na avaliação da rede municipal, e em 144 municípios, na avaliação da rede estadual. Teve como objetivo avaliar o desempenho dos alunos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, de forma censitária para as escolas da rede estadual de ensino e seus anexos, e por adesão, as escolas das redes municipais. No Ensino Fundamental, foram avaliados os alunos do 4º e 5º anos e da 7ª e 8ª anos. No Ensino Médio, participaram da avaliação os alunos da 1ª, 2ª e 3ª anos. Permanece a coleta de informações sobre o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes, dos professores e da gestão escolar. Construíram-se as Matrizes Referência que descreviam as habilidades essenciais e orientavam a composição dos instrumentos de medida, em língua portuguesa e matemática, em cada etapa do ensino básico avaliadas. Esta edição, incluiu coleta de informações sobre as características dos alunos de todos os anos/série avaliados, bem como dos coordenadores, diretores e escolas e aplicação de questionários aos alunos, aos coordenadores e diretores das escolas (AZEVEDO, 2014).
2015	Foi desenvolvida com base na edição de 2014. Entretanto, fez-se uma análise mais aprofundada dos alunos e das escolas sobre o perfil dos participantes e fatores associados ao desempenho escolar, com o impacto desses resultados na proficiência da avaliação. Houve a identificação do aluno com a escola onde estudava e a identificação da prova com os questionários contextuais, permitindo analisar adequadamente tanto variáveis intrínsecas dos alunos como variáveis da

	escola na qual ele estudava. No SisPAE 2015, a seleção de escolas também considerou o 4º ano do EF.
<b>2016</b>	A SEDUC estabeleceu, pela primeira vez, seu Mapa Estratégico, que se traduziu em um conjunto abrangente de ações que nortearam os seus passos na busca de ser referência em educação pública de excelência na região Amazônica. Envolveu a participação de alunos, professores e diretores de 3.533 escolas, distribuídas em 144 municípios paraenses. São 814 escolas estaduais, 2.714 escolas municipais e 6 casas familiares rurais. Da previsão inicial de 563.413, mil alunos matriculados em 3.704 escolas participaram da avaliação; 376.830 alunos em língua portuguesa e 376.684 alunos em matemática.
<b>2017</b>	É anunciado que o SisPAE seria transformado em um programa de governo, para que fosse uma ação definitiva e permanente do âmbito da SEDUC. Não houve a aplicação do SisPAE, pois foi decidido que só seria realizado nos anos pares, sendo que nos anos ímpares ocorreria a aplicação do SAEB, por isso, o SisPAE passou a ser realizado bianualmente.
<b>2018</b>	Concebeu-se um Plano Estratégico, estruturado em sete importantes resultados: R1: aumentar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental; R2: melhorar o desempenho dos alunos do Ensino Médio; R3: investir na qualificação dos profissionais da educação; R4: renovar a estrutura física das escolas e melhorar os recursos didáticos pedagógicos utilizados em sala de aula; R5: aprimorar a gestão da Secretaria de Educação em todos os níveis administrativos; R6: envolver governo, escolas e comunidade nas ações destinadas à melhoria das atividades educacionais, e R7: fomentar o uso da tecnologia da informação para a melhoria da prática docente e da gestão escolar. Neste ano, 143 dos 144 municípios paraenses participaram da Avaliação.

Fonte: Revistas do SisPAE-Avaliação Educacional – Referências e Resultados (2013-2014-2015 e 2016)

No quadro 14, há o histórico do SisPAE através do qual se mostra que, desde a primeira edição em 2013 até a última de 2018, aconteceram algumas mudanças quanto à aplicação das provas nesse processo avaliativo da educação paraense. A edição de 2013, fundamentou-se, basicamente, em testes padronizados com questionários socioeconômicos contextuais para alunos, professores e diretores de escolas. Essas informações obtidas para esta avaliação em larga escala seriam um caminho, de acordo com a SEDUC (REVISTA CONTEXTUAL, 2013), para a melhoria dos sistemas de ensino.

Nesta primeira edição do SisPAE, fez-se um diagnóstico contextual com o intuito de gerar um panorama amplo dos atores escolares envolvidos. Dos que responderam ao questionário contextual, quase 195 mil foram estudantes, sendo 37.384 do 8º ano (ou 7ª série) do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, 64.419 do 1º ano, 49.937 do 2º ano e 43.190 do 3º ano. Foram obtidas respostas de 10.064 professores (35,8% lecionavam mais de uma disciplina, 28,6% de língua portuguesa, 26,4% de matemática e 9,2% outras disciplinas). Quanto aos diretores, metade respondeu não

exercer outra atividade remunerada, 26,3% eram professores em outra escola, 18% atuavam também como professores na mesma escola e 5,7% possuíam atividade fora do campo educacional.

O perfil dos participantes do SisPAE em 2013 estava relacionado aos fatores extraescolares e intraescolares. Os fatores extraescolares referem-se às características demográficas dos envolvidos: sexo, cor ou raça, nível socioeconômico, etc. Enquanto que os fatores intraescolares revelam as condições de atendimento dentro da escola, destacando-se o clima escolar, os recursos pedagógicos empregados e a gestão das escolas.

No questionário contextual, com perguntas relacionadas aos fatores intraescolares, haviam itens aos quais se deveria responder por meio das afirmativas “concordar muito”, “concordar mais que discordar”, “discordar mais que concordar” ou “discordar muito”. Como também opções para a pessoa responder se algo é “muito ruim”, “bom” ou “muito bom”. A análise dessas informações visava verificar o impacto desses fatores intraescolares no desempenho das escolas do Pará nas avaliações do SisPAE e também procurava saber se melhores resultados contextuais estavam relacionados com os melhores resultados nos exames. Naquele momento, verificou-se que “as dimensões das condições socioeconômicas, do clima, das expectativas e das condições de atendimento são relevantes para o contexto escolar, já que as melhores condições implicam em melhores resultados na avaliação” (REVISTA CONTEXTUAL, 2013, p.47).

A segunda edição do SisPAE, em 2014, manteve a aplicação do mesmo questionário contextual, utilizado na edição anterior, aos alunos do Ensino Fundamental do 4º e 5º anos e da 7º e 8º anos e do Ensino Médio das 1º, 2º e 3º anos; aos professores e diretores, e que era composto por 70 itens de múltipla escolha. Além do questionário, aplicaram-se provas de língua portuguesa e matemática aos alunos, para avaliar de forma censitária as escolas da rede estadual de ensino e seus anexos, e por adesão, as escolas das redes municipais, abrangendo um total de 144 municípios paraenses. Sendo um instrumento de diagnóstico do sistema de ensino e que, ao mesmo tempo, forneceu indicadores para subsídio ao monitoramento das políticas públicas de educação.



Essa edição de 2014 envolveu a participação de alunos, professores e diretores de 4.074 escolas públicas, sendo 886 escolas estaduais, 3.180 escolas municipais e 8 casas familiares rurais. Com a participação em 2014 de 583.823 alunos, o que correspondeu a 72,3% das escolas públicas estaduais e municipais (REVISTA DO SISPAE, 2014).

Ainda neste ano de 2014, a Fundação Vunesp<sup>54</sup> assume o desenvolvimento das edições de 2014, 2015 e 2016, com base nos critérios gerais definidos para as avaliações em larga escala e cujo desenvolvimento apresentava quatro fases: desenho da avaliação, preparação da avaliação, aplicação dos instrumentos de avaliação e emissão dos relatórios com suas publicações nas revistas pedagógicas. Também foram elaboradas Matrizes de Referência em língua portuguesa e em matemática, e que contemplavam as habilidades consideradas essenciais em cada etapa do ensino básico avaliada. Essas Matrizes de Referência estavam de acordo com a Matriz de Referência do SAEB para o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e a 3º ano do Ensino Médio. Dessa maneira, essa avaliação do SisPAE de 2014 tinha

a intenção explícita de utilizar os resultados obtidos com a avaliação educacional de larga escala em diferentes níveis administrativos, como uma tentativa de encontrar uma metodologia, estruturada na reflexão e análise das iniciativas das boas práticas de gestão pedagógica e do trabalho docente, que possibilite a união de esforços e o caminho para a solução de alguns problemas educacionais mais premente, associados aos fatores contextuais, esperando-se a elevação dos padrões de desempenho (REVISTA DO SISPAE, 2014, p.19).

Enquanto que no SisPAE 2014, o contexto da escola foi avaliado pelo nível socioeconômico e, no Ensino Fundamental, também pelo local (urbano ou rural). O SisPAE de 2015 envolveu a participação de alunos, professores e diretores de 3.795 escolas, distribuídas em 142 municípios paraenses dentre 876 escolas estaduais, 2.919 escolas municipais e 16 casas familiares rurais, “foi possível fazer as análises em dois níveis hierárquicos: alunos e escolas, a análise foi mais elaborada, usando para esses dois níveis diversos fatores que não são controláveis pelos gestores e que mostraram forte impacto na proficiência” (REVISTA DO SISPAE, 2015, p.18), quer dizer, utilizou um

---

<sup>54</sup> A Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista – VUNESP – é uma fundação com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos. e suas principais atividades são: planejar, organizar, executar e supervisionar o concurso Vestibular da Unesp; realizar vestibulares e concursos diversos para outras instituições e promover as atividades de pesquisa e extensão de serviços à comunidade, na área educacional. <https://www.vunesp.com.br>

modelo estatístico de regressão para avaliar o chamado efeito-escola<sup>55</sup>, que significava retirar da proficiência do aluno o efeito das variáveis demográficas, variáveis sociológicas e variáveis econômicas que sintetizavam a trajetória escolar desse aluno e que não podiam ser trabalhadas pelos gestores escolares.

A intenção no controle dessas variáveis era avaliar o efeito-escola, do quanto cada escola estava acima ou abaixo da média das escolas similares, na escala SAEB, em outros termos, “a medida individual do efeito da escola é a diferença entre o desempenho da média de uma escola específica e um nível padrão, controlando-se o desempenho por características de entrada (perfil do grupo de alunos da escola, características do sistema de ensino, infraestrutura, etc.)” (ANDRADE e SOARES, 2008, apud REVISTA DO SISPAE, 2015, p.19). Assim, o grupo das melhores escolas foi identificado quando o efeito-escola era igual ou superior a vinte pontos de proficiência, valor equivalente a aproximadamente um ano de escolaridade.

Por conseguinte, no SisPAE de 2015, foi possível conhecer os resultados gerais, por disciplina e anos escolares avaliados, e compará-los com os resultados anteriores. Isto é, os resultados procuraram mostrar se ocorreu melhoria do desempenho dos alunos e, assim, atestar o valor da avaliação da aprendizagem do SisPAE em relação às necessidades e prioridades da educação paraense. Como também, colocar em evidência o aproveitamento da experiência anterior para melhorar a apropriação dos resultados da avaliação, como subsídios ao trabalho pedagógico e apoio ao processo de aprendizagem.

Na edição de 2016, continuaram as mesmas diretrizes das edições anteriores, contudo, na aplicação de questionários contextuais para alunos, professores e gestores, teve-se uma ampliação nas características gerais dos participantes, tais como: condições de vida e posse de bens de consumo e informação, incentivo e hábitos de leitura e trajeto casa – escola.

Neste ano, a SEDUC estabeleceu pela primeira vez seu Mapa Estratégico (citado no quadro 15) composto por um conjunto amplo de ações que direcionaram a Secretaria no sentido de tornar o ensino público paraense referência amazônica, visto que o SisPAE

---

<sup>55</sup> Entende-se por efeito-escola a diferença média de proficiência dos alunos avaliados da escola em relação à proficiência média do respectivo ano escolar e matéria, após excluir o efeito de variáveis que não sofrem influência da gestão.

atendeu ao objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes da Educação Básica das redes públicas estadual e municipal em todo o território paraense e forneceu os indicadores necessários ao aprimoramento da gestão e da qualidade do ensino oferecido nas escolas.

Os indicadores aqui estão relacionados às metodologias de avaliação do SisPAE para apuração e execução dos resultados sobre o desempenho dos alunos do sistema público paraense da Educação Básica. E uma das utilizadas é a Teoria da Resposta ao Item (TRI), em todos os anos/séries e disciplinas avaliados nas provas objetivas, para a apuração da proficiência, garantindo a comparação dos resultados obtidos nessa avaliação, ano a ano, e assim, o acompanhamento da evolução dos indicadores de qualidade da educação e a definição de intervalos dos níveis de desempenho, com base em resultados da proficiência, permitindo a classificação dos alunos e a descrição das capacidades demonstradas por eles em cada nível.

Também se ampliou a divulgação dos resultados do SisPAE 2016 através da plataforma Foco Pedagógico<sup>56</sup>, na qual os agentes escolares encontravam informações específicas (como o desempenho de cada aluno em um determinado conteúdo de língua portuguesa ou matemática) de suas unidades, e até sugestões de ações para correções de possíveis distorções. Porém, desde 2020, a página não está mais disponível. Apesar disso, as edições consecutivas de 2014, 2015 e 2016, através dos resultados da avaliação, conforme as revistas pedagógicas do SisPAE, permitiram que se incorporassem e se consolidassem mudanças destinadas a fortalecer a sintonia entre a avaliação em larga escala e as prioridades educacionais do Estado do Pará.

Em 2017, não houve a aplicação do SisPAE, pois como a prova do SAEB acontecia em anos ímpares e bianualmente, optou-se por aplicar as provas do SisPAE nos anos pares e também bianualmente. Este ano a meta estabelecida pelo Pacto pela Educação do Estado do Pará era aumentar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Estado, em todos os níveis, até 2017.

---

<sup>56</sup> Criada pela empresa Tuneduc (fundada em 2012, em São Paulo, por dois economistas que realizavam avaliações acadêmicas de impacto em educação, a empresa é criadora do projeto Foco Brasil, que apoia Secretarias com o uso de evidências para o desenho, execução e avaliação de políticas públicas) a plataforma Foco Pedagógico, viabilizou o acesso a dados sistematizados do desempenho dos estudantes paraenses na Avaliação do SisPAE, principalmente, em municípios distantes.

Na tentativa de reverter essa situação, na edição de 2018, aconteceu um plano de mobilização na expectativa de aumentar a taxa de participação dos alunos da rede estadual de ensino a fim de reunir aproximadamente 570 mil alunos, distribuídos em 3.763 escolas (873 estaduais e 2.890 municipais) da rede pública, participaram da avaliação 431.940 dos 596.579 previstos. A avaliação do SisPAE 2018 foi aplicada em dois dias consecutivos (24 e 25 de outubro de 2018), sendo avaliados o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Com o cenário da pandemia de Covid-19 que se estabeleceu, não se realizou o SisPAE no ano de 2020. No ano de 2021, a SEDUC, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd/UFJF – realizou a Avaliação Diagnóstica 2021<sup>57</sup>, que não será explorada nesta pesquisa por não fazer parte do nosso objeto de estudo.

Destaque-se que o surgimento do SisPAE está relacionado ao advento do IDEB, pois este sintetiza informações de proficiência de alunos em testes em larga escala e de fluxo, para o monitoramento do alcance das metas propostas no documento do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>58</sup>. Este tem como referência o SAEB que trata basicamente da elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos por meio da avaliação em larga escala. No texto do PNE, estão contempladas dez diretrizes objetivas e vinte metas, bem como as estratégias necessárias para a consecução dos objetivos.

---

<sup>57</sup> A Avaliação Diagnóstica da rede estadual paraense ocorreu no período de 21 a 25 de junho, por meio da parceria da Secretaria de Estado de Educação e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - CAEd/UFJF. O objetivo da Avaliação é o diagnóstico das aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes e o levantamento das principais competências pedagógicas que precisavam ser reforçadas no segundo semestre de 2021.

<sup>58</sup> Em 2001 foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação com vigência para dez anos, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. A implantação e desenvolvimento deste Plano foi marcado desde o início por lutas entre projetos, fato este justificado pela existência do que na época foi chamado de dois PNEs: um da sociedade brasileira e outro encaminhado pelo Executivo Federal. [...] Se um grupo estava a favor da manutenção dos interesses da classe dominante, o outro focava nos objetivos da educação igualitária e como prioridade. Neste segundo grupo pode-se destacar o papel que a Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) desenvolveu no período de inserção do Plano Nacional de Educação (2001-2011). (ZANFERARI; GUILL; ALMEIDA; p.1560, 2017). Em dezembro de 2012, o governo brasileiro enviou ao Congresso Nacional o projeto de lei que criou o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e promulgado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que contempla, em seu texto, dez diretrizes objetivas e vinte metas, bem como as estratégias necessárias para a consecução dos objetivos. É um plano, decenal que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação. O Plano vincula os entes federativos às suas medidas, a tomar medidas próprias para alcançar as metas previstas com o prazo até 2024. Fonte: <http://pne.mec.gov.br>

Nesta pesquisa, dentre essas metas, considera-se a meta 7 que pretende “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades como melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb” (PNE-MEC-2021). E que, em suas subseções 7.7 e 7.9, acrescenta

[...] apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas.

[...] orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios (PNE-MEC-2021).

Então, o SisPAE, por ser um projeto educacional de políticas públicas cuja metodologia estava descrita como proposta de avaliação em larga escala, deteve-se na proficiência (no caso aqui em matemática) e no fluxo escolar, na perspectiva de ser capaz de contribuir para melhoria do desempenho escolar paraense e, dessa forma, consolidar-se como instrumento “para subsidiar ações da SEDUC e Prefeituras como política pública de estado de natureza sistêmica [...]” (REVISTA DO SISTEMA PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL-REFERÊNCIAS E RESULTADOS, 2014, p. 19).

Quanto aos resultados nas avaliações do SisPAE, apesar de uma pequena evolução no desempenho em matemática, constatou-se que o mesmo continuou com baixo índice de aproveitamento. Essa situação é percebida no gráfico 5 que apresenta os resultados dos alunos do 3º ano do Ensino Médio no estado do Pará, de acordo com os níveis de proficiência em matemática do SisPAE.

**Gráfico 5 - Nível de Proficiência em Matemática dos alunos do 3º ano do EM no Estado do Pará nas avaliações do SisPAE (2014-2018)**

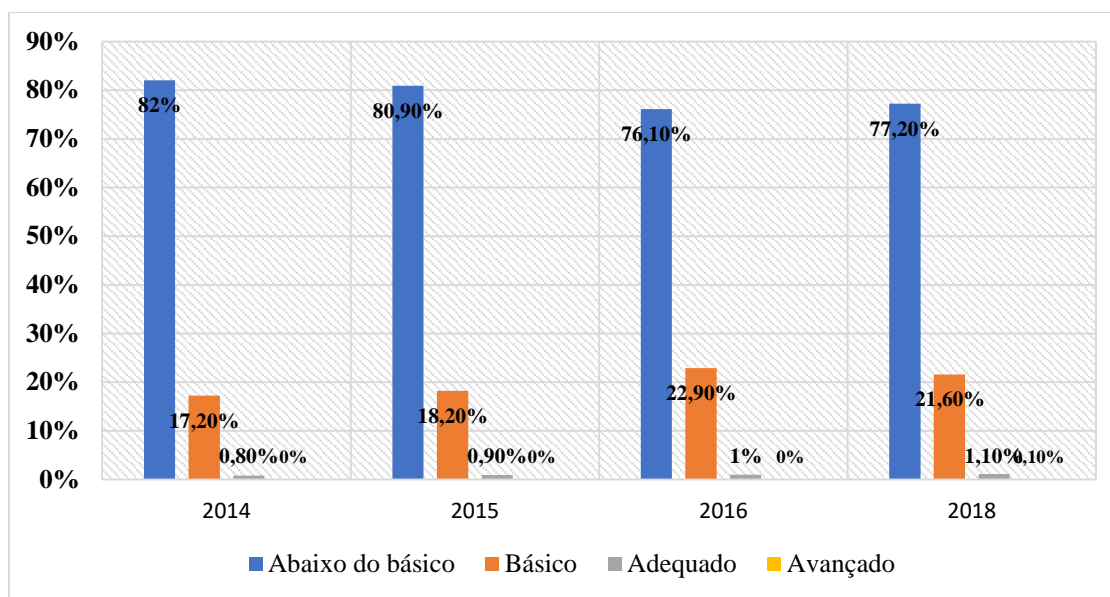


Gráfico: Pesquisadora. Fonte: Banco de Dados da Seduc-2020

Analisando o gráfico 5, observa-se que a evolução em matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Médio está relacionada ao avanço dos níveis básico (edições 2014, 2015 e 2016) e adequado (edições 2014-2018) de proficiência em matemática nas avaliações do SisPAE. Além disso, também ocorreu um progresso, mesmo que pequeno, no nível de proficiência avançado (edição 2018), ou seja, apesar dos dados apresentados não terem alcançado os resultados pretendidos, de acordo com a escala do SAEB, o nível adequado (níveis apresentados no quadro 11) para a série em questão, não podemos desconsiderar que aconteceu uma melhora no desempenho desses alunos em matemática.

Contudo, cabe salientar que, se esse desempenho em matemática continua abaixo do esperado, isso pode estar relacionado à ausência de investimento nas bases estruturais das escolas de Ensino Médio paraenses, tais como: melhorar as condições de funcionamento, a proposta curricular, as metodologias didático-pedagógicas e a formação continuada dos professores (presencial nas escolas). E, caso não haja esse investimento, uma possibilidade na melhoria do desempenho discente torna-se difícil.

Não por acaso, evidenciam-se no parágrafo anterior as possíveis causas que podem contribuir para um baixo índice de aproveitamento em matemática e, por causa

disso, o desempenho estar insuficiente por responsabilidade exclusiva de professores, alunos e equipe gestora das escolas pública.

Dada a relevância dos resultados, apresentam-se os pontos da escala de proficiência utilizados na Prova Brasil e SAEB que foram agrupados no SisPAE em 4 Níveis de Proficiência - *Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado* - definidos a partir das expectativas de aprendizagem (conhecimentos, competências e habilidades) para cada ano e disciplina avaliada, como se observa no quadro seguinte:

**Quadro 15 - Níveis de Proficiência do SisPAE - Classificação e Descrição**

Classificação	Níveis de Proficiência	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram <i>domínio insuficiente</i> dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram <i>domínio mínimo</i> dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram.
	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram <i>domínio pleno</i> dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram <i>domínio</i> dos conhecimentos, habilidades e competências <i>acima do requerido</i> no ano escolar em que se encontram.

Fonte: Revista Pedagógica do SisPAE-2016.

**Quadro 16 - Níveis de Proficiência de Matemática - SisPAE - Ensino Médio**

Níveis de Proficiência	1ª EM	2ª EM	3ª EM
<b>Abaixo do Básico</b>	< 235	< 250	< 275
<b>Básico</b>	235 a < 310	250 a < 325	275 a < 350
<b>Adequado</b>	310 a < 360	325 a < 375	350 a < 400
<b>Avançado</b>	≥ 360	≥ 375	≥ 400

Fonte: Revista Pedagógica do SisPAE-2014

Comparando os níveis de proficiência do SisPAE, apresentados nos quadros 15 e 16, com os resultados do desempenho em matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Guamaense, demonstrados no gráfico 6, a seguir, nota-se que o desempenho em matemática da maioria desses estudantes continua ainda abaixo do básico. Contudo, estava havendo um decréscimo nesse nível de proficiência e por conta disso, ocorria um crescimento no nível básico. Isso significa que estava havendo uma evolução no desempenho desses alunos na disciplina.

Vale ressaltar que o desempenho padrão esperado no SisPAE para os alunos do 3º ano do Ensino deveria ser o Adequado, porque, por ser a última etapa da Educação Básica, espera-se que este discente tenha o domínio pleno dos conhecimentos, habilidades e competências em matemática. Mas, ressalte-se que a melhoria do desempenho discente é resultado de muitas ações na escola e para a escola por meio de investimentos. Não ficando apenas restrito aos resultados mostrados nas plataformas eletrônicas.

**Gráfico 6 - Nível de Proficiência em Matemática do 3º ano do Ensino Médio na Escola Guamaense nas avaliações do SisPAE(2014-2018)**

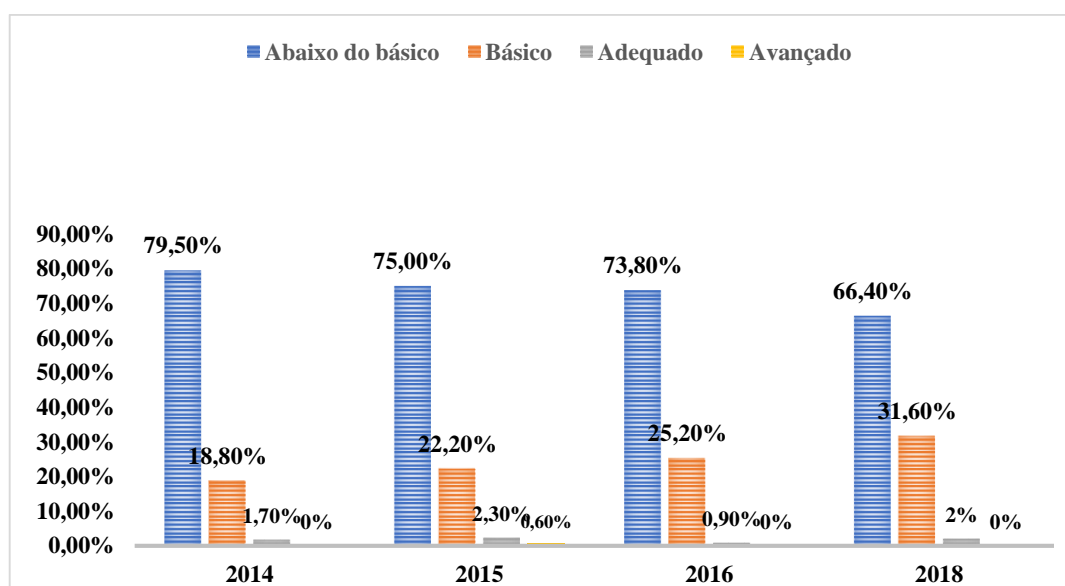


Gráfico: Pesquisadora. Fonte: Banco de Dados da Seduc - 2020

Nota-se no gráfico 6 que o nível básico era crescente a cada edição do SisPAE, de 2014 a 2018, havendo um acréscimo de 12,8%; em outros termos, é evidente que vinha ocorrendo um avanço no desempenho desses estudantes. Assim, cabe destacar que um dos objetivos específicos dessa pesquisa é compreender como os resultados apresentados pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas avaliações aplicadas pelo SISPAE, no período de 2014 a 2018, poderiam ter proporcionado mudanças no ensino de matemática no âmbito da escola em estudo.

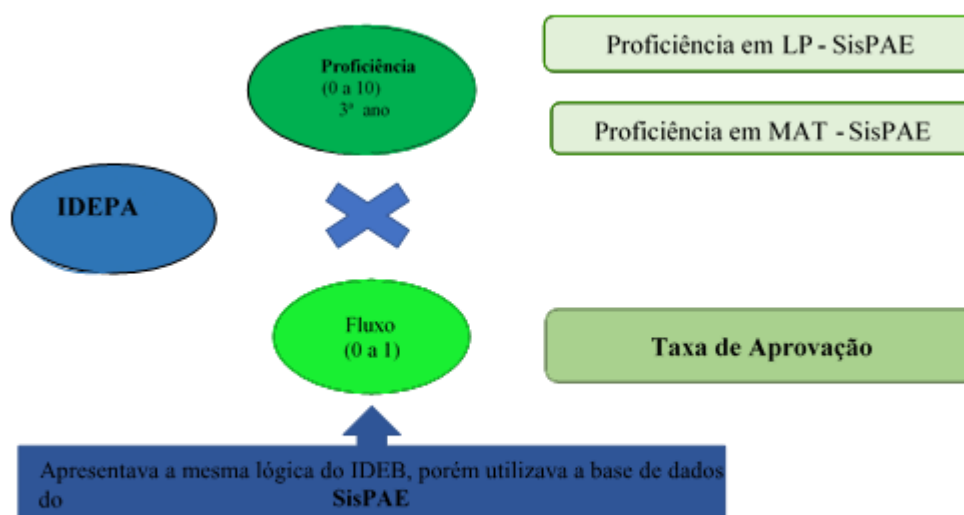
Todavia, a SEDUC, em razão de cumprir os acordos com o Banco Mundial, por conta do investimento deste na educação do Pará, precisava alcançar as metas estabelecidas para a melhoria do IDEB e, mediante isso, durante o ano de 2015, o Estado do Pará criou o Índice de Desenvolvimento Educacional do Pará (IDEPA) com o objetivo de contribuir com a elevação do IDEB, tendo por finalidade acompanhar o



desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das unidades escolares, anualmente. Esse indicador, construído pela SEDUC, utilizava a mesma metodologia de cálculo do IDEB elaborado pelo INEP.

A diferença é que esse indicador, o IDEPA, utilizava como base de dados o desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática, apresentados pelo SisPAE, a partir das avaliações do 3º ano do Ensino Médio, e também era utilizado para acompanhar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, mas com os parâmetros do IDEB nessa última etapa da Educação Básica. A seguir, apresenta-se o IDEPA em sua decomposição:

**IMAGEM 3 - Organograma da Decomposição do IDEPA e suas dimensões**



Organograma elaborado pela pesquisadora. Fonte: SEDUC/PA (2019)

Contudo, o IDEPA causou polêmica, pois, de acordo com a coordenadora de avaliação do SAEN/SEDUC, via Whatsapp, o mesmo foi muito discutido e não se chegou a uma conclusão sobre os seus dados, porque o Instituto Unibanco<sup>59</sup> fazia a contagem de

<sup>59</sup> Criado em 1982, o Instituto Unibanco atua para a melhoria da educação pública no Brasil por meio da gestão educacional para o avanço contínuo. O Instituto apoia e desenvolve soluções de gestão para aumentar a eficiência do ensino nas escolas públicas.

uma forma e a Fundação Vunesp fazia a contagem de outra maneira e assim, ambos apresentaram resultados diversos e inconclusivos.

Por conta desse fato, a coordenadora disse que “*não achamos seguro utilizar essa informação*”, e alertou quanto a não utilizar os dados desse indicador. E ainda explica que devido a isso, não foram encontradas mais informações a respeito do IDEPA em publicações, seja na internet, seja em documentos. Ele tinha sido pensado somente até o SisPAE, este encerrado em 2018, e depois disso, não foi mais contabilizado, uma vez que era o índice da prova realizada pelo estado *versus* o rendimento do Pará. E por conta dessas divergências (Unibanco x Vunesp), não foi possível dar prosseguimento ao IDEPA, como também não houve avanço nessa discussão, culminando com o encerramento desse indicador paraense. Na subseção seguinte, leva-se em conta o SisPAE com relação ao *locus* da pesquisa.

### **4.3 A implantação do SisPAE na Escola Guamaense de Ensino Médio**

Antes de discorrer sobre a implantação do SisPAE na Escola Guamaense, foi feito, primeiramente, uma retomada, de acordo com o PPP, do histórico dessa instituição escolar (relatado na subseção 2.2 deste estudo) quanto à implementação do Ensino Médio nesta unidade de ensino e, em seguida, mostrar-se-á o rendimento escolar antes e durante o SisPAE nessa escola a fim de estabelecer uma comparação entre esses períodos. Isso fez-se necessário, pois esta modalidade de ensino faz parte do nosso objeto de estudo.

Este estabelecimento de ensino iniciou com três modalidades: pré-escola (Educação Infantil), 1º grau menor (Ensino Fundamental menor) e o 2º grau (Ensino Médio) nos cursos técnicos de patologia clínica e administração. No decorrer dos anos, a escola passou por mudanças na infraestrutura, na grade curricular e nas modalidades de ensino ofertadas que, nos anos 90, tiveram inseridas, gradativamente, da 5ª a 8ª séries do 1º grau (6º a 9º anos atualmente), culminando no término da pré-escola e do 1º grau menor (1ª a 4ª séries).

No ano de 2002, começou a ocorrer uma grande procura por vagas no Ensino Médio, o que ocasionou uma demanda que formou dezesseis turmas e desse modo, resultando na extinção do Ensino Fundamental maior nos anos posteriores de forma

gradual, findando no ano de 2005. E, no início do ano letivo de 2006, torna-se definitivamente uma escola só de Ensino Médio.

A implantação do SisPAE na Escola Guamaense começou, a princípio, por meio da estratégia de mobilização, proposta pela SEDUC, denominada do Dia do Pacto na Escola, que foi realizado na manhã do dia 18 de maio de 2013 (sábado). Esse evento envolveu aproximadamente 400 unidades da rede estadual (URES). A instituição supracitada participou como uma das escolas da URE 19 (região metropolitana de Belém). A participação de cada escola no Dia do Pacto ocorreu por meio de atividades propostas por cada instituição que incluíam palestras sobre o Enem; exibição de filmes educativos; atividades culturais (como danças folclóricas e concursos de danças); atividades esportivas (campeonatos e gincanas); mutirões de limpeza; criação de horta comunitária; promoção de serviços para a comunidade (como corte de cabelo, orientação sobre a escovação correta dos dentes, medição da pressão arterial e da taxa de glicemia) e outras atividades. A partir disso, esse processo de mobilização contribuiu para a ampliação e divulgação do Pacto em todo o estado.

A Escola Guamaense apresentou como atividade, um mutirão de limpeza no entorno e nas dependências da escola, além de procurar conscientizar a comunidade sobre a importância de manter o espaço escolar (interno e externo limpos). Essa atividade contou com a participação de alunos, professores, equipe gestora (diretora e coordenação pedagógica), secretaria e funcionários de apoio que foram divididos em três equipes de trabalho, em que cada uma ficou responsável por uma área da escola.

As equipes relacionadas anteriormente tiveram, cada uma delas, as seguintes atribuições: sensibilização da comunidade através de folhetos informativos sobre a coleta de lixo e a manutenção da limpeza na frente da escola, com caminhadas pelas ruas do bairro; embelezamento e limpeza da área externa e da área interna da escola. Essas tarefas ficaram, principalmente, sob a supervisão dos professores. Durante a mobilização, há de se destacar o empenho e o engajamento de todos os envolvidos, cujo desfecho foi uma confraternização entre os participantes.

Esse dia cumpriu uma determinação da SEDUC e que, naquele momento, não deixou claro o propósito da ação e o que representava para a escola. Entretanto, de acordo com o documento Pacto pela Educação no Pará (2017, p.36)

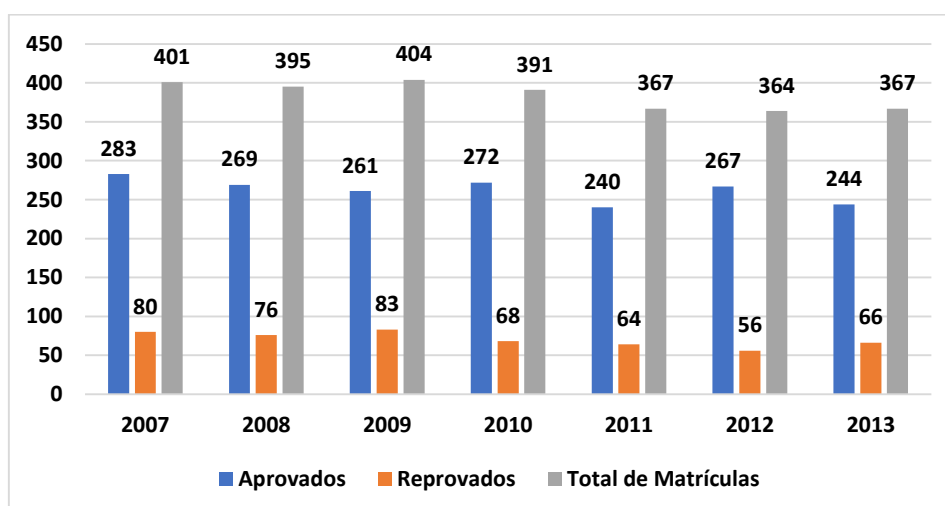
O Pacto não poderia ser algo estranho ao funcionamento das escolas. Os resultados propostos – melhorar o desempenho dos alunos; diminuir a evasão; desenvolver os recursos humanos; melhorar a infraestrutura; implantar uma gestão para resultados; mobilizar todos os grupos de interesse; e fazer uso da tecnologia como instrumento de melhoria dos resultados, de comunicação e de gestão - eram os desafios básicos de todas as escolas.

O que se vivenciou foi a ausência de esclarecimento de fato a respeito das ações planejadas e determinadas pela SEDUC e que não foram apresentadas, nem debatidas com a comunidade da escola, uma vez que o tempo que deveria ter sido usado para apresentar e discutir sobre o SisPAE, resultou apenas em uma mobilização de limpeza da escola e do seu entorno, findando-se naquela manhã de sábado.

Cabe aqui destacar o desempenho em matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas avaliações internas da Escola Guamaense antes e durante a aplicação do SisPAE, e após a sua implantação na escola.

No gráfico a seguir, tem-se o resultado em matemática (antes do SisPAE) nas avaliações internas da escola investigada:

**Gráfico 7 - Desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio em Matemática nas avaliações internas da Escola Guamaense (2007-2013) - Antes do SisPAE**



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria da escola. Gráfico elaborado pela pesquisadora-2021

Deve-se considerar que no gráfico 7, não estão inseridas as informações dos alunos desistentes e/ou transferidos, pois os mesmos, de acordo com a categoria descrita, não influenciaram nos resultados apresentados por não terem feito de forma total ou parcial as avaliações de matemática na escola. Ademais, antes da implantação do SisPAE na Escola Guamaense, o número de reprovação na disciplina de matemática girava na média de 18,27%, o que se considerava um número elevado de reprovações. Também se percebe que, de 2010 a 2012, houve uma queda no número de reprovações, voltando a aumentar em 2013. Contudo, apesar desta queda nos referidos anos, o quantitativo de reprovações ficou praticamente no mesmo patamar; em outras palavras, independente do SisPAE, não teve-se mudança nos resultados do desempenho discente nas avaliações de matemática no âmbito da Escola Guamaense.

Levando ainda em consideração o ano de 2013, no segundo semestre, conforme relatos de uma das vice-diretoras e de uma das técnicas pedagógicas do turno da manhã, a equipe gestora foi convocada pela SEDUC a participar de reuniões na USE 6 (Unidade Seduc na Escola) para tomarem conhecimento da prova do SisPAE e receberem as orientações inerentes à aplicação da prova; tais como, a forma de realização dos exames e os anos escolares que fariam a prova, sobretudo. A escola esteve representada, nessas reuniões, pela diretora e pela técnica pedagógica do turno da manhã.

Apesar dessas reuniões terem proporcionado encontros que forneceram informações sobre procedimentos e execução de uma avaliação educacional externa à unidade de ensino e que seria aplicada em todo o estado do Pará, somente no final do 2º semestre de 2014 é que a equipe gestora comunicou aos professores a implantação do SisPAE na escola, com a aplicação de uma prova aos alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Saliente-se a situação inesperada em que os discentes participavam dessa avaliação, pois somente eram avisados da aplicação da prova, no dia da mesma ao chegarem à escola.

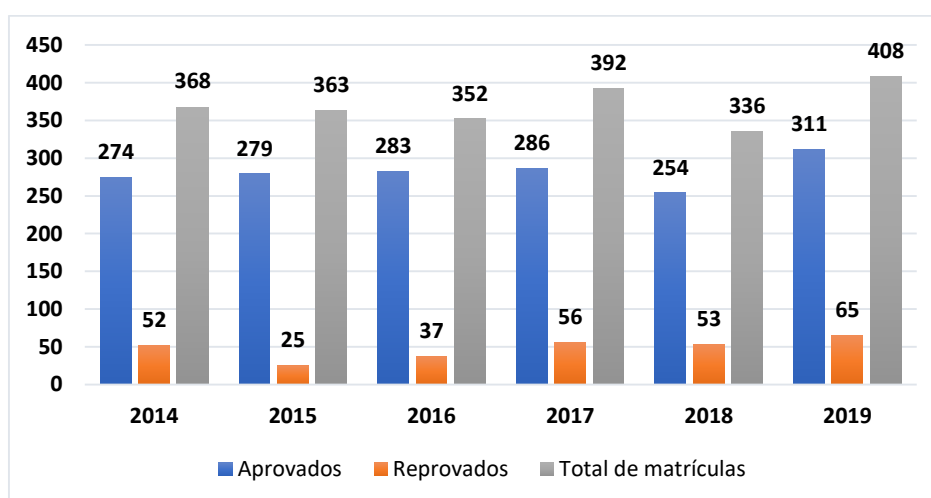
Por ocasião dessa avaliação, os alunos precisavam preencher um questionário socioeconômico que seria entregue juntamente com a prova ao professor-aplicador. Com relação aos professores, segundo as orientações dadas pela equipe gestora, a aplicação da prova deveria ser realizada por docentes que não lecionassem as disciplinas língua

portuguesa e matemática e estes, por sua vez, deveriam preencher um questionário contextual específico para eles.

Após a efetuação do exame e do preenchimento dos questionários, o material era recolhido pela coordenação pedagógica e encaminhado para a Seduc. E isso se repetiu nas edições posteriores do SisPAE (2015, 2016 e 2018). Enfatize-se que, antes da realização da avaliação, que sempre ocorreu no segundo semestre, a direção e a coordenação pedagógica realizavam, uma reunião por turno, num dia da semana, e que, geralmente, acontecia após o intervalo das aulas, para dar orientações básicas de como se daria o processo de execução no dia do exame.

E, tratando-se das edições do SisPAE, apresenta-se a seguir o gráfico sobre o desempenho dos alunos do 3º ano do EM nas avaliações internas de matemática da escola em questão durante e após o SisPAE:

**Gráfico 8 - Desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas avaliações internas em Matemática na Escola Guamaense (2014-2019) - Durante e Após o SisPAE**



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria da escola. Gráfico elaborado pela pesquisadora-2021

Ao observarmos o gráfico 8 (durante e após o SisPAE), constatou-se que houve uma queda considerável no número de reprovações nas avaliações internas de matemática na Escola Guamaense de 2014 até 2016, sendo que no ano de 2015 a diminuição girou na média de 51,9%. Entretanto, a partir de 2017, esse número voltou a crescer dentro da escola, chegando em 2019 a ficar praticamente no mesmo patamar que estava antes da implantação do SisPAE em 2013 (Gráfico 7).

Analisando os anos de 2016 e 2018 em que ocorreram as aplicações das provas do SisPAE, percebe-se que o número de reprovações aumenta ao invés de diminuir, ou seja, esperava-se que tivesse uma diminuição das reprovações nas avaliações internas de matemática de 2016 para 2018.

No gráfico 8 (durante e após o SisPAE), há de se observar que em 2018 ocorreu uma queda no número de aprovados, equiparando-se com os outros anos. Complementando-se a isso, a média de reprovação nas avaliações em matemática apresentou uma média de 12,91%.

Comparando-se estes números, verificou-se que o quantitativo de matrículas se manteve na média (entre 240 a 410 alunos) durante os anos citados. Quanto ao desempenho desses estudantes, mostrou uma queda no número de reprovações em matemática em torno de 5,36%.

No que se refere aos resultados de um processo avaliativo, pretende-se averiguar a qualidade do trabalho pedagógico realizado para a comunidade escolar, pois, como destaca Luckesi (2005), o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista contribuir na tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho discente e da instituição de ensino.

Pensando na melhoria dessa qualidade no desempenho dos estudantes e considerando a Escola Guamaense, seria necessário que tivessem momentos de estudos, reflexões e análises pedagógicas (reuniões e jornada pedagógica mais consequentes) partindo desses resultados. Porém, isso não aconteceu segundo as falas de duas das coordenadoras entrevistadas

*Nós tentamos analisar sim! É, nós pedimos parceria com os professores que a gente pudesse tá analisando, e pudesse tá levando para o nosso planejamento do ano seguinte. [...]Eu acredito que na prática, na prática, não deve ter acontecido de fato. (Técnica Pedagógica A)*

*Nunca houve esse momento de reflexão, de estudo. (Técnica Pedagógica C)*

Verifica-se, nesse contexto do SisPAE, que essa diagnose somente poderia ter sido feita por meio da disponibilização desses resultados, o que não aconteceu na escola *lócus* da pesquisa. Esse procedimento contraria o discurso de apresentação da então coordenadora do SisPAE em 2014:

Disponibilizar os resultados do SisPAE por meio de Workshops e Revistas Pedagógicas é sem dúvida apresentar à sociedade, uma devolutiva de avaliação, com análises e referenciais teórico-metodológicos da prática educativa, aliando o desempenho dos estudantes à formação dos profissionais, que, conseqüentemente, farão novas análises pedagógicas a fim de validar metodologias de planejamento, ensino-aprendizagem e ainda, demandas de processos formativos nas diferentes áreas do conhecimento, além de argumentos que anunciem potencialidades para melhorar o que avaliação demonstra encontrar-se vulnerável (REVISTA DO SISTEMA PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2014, p.04).

Essa contradição sobre a disponibilização dos resultados que deveriam ter sido apresentados à escola, corrobora com a fala da técnica A: *“É, logo, logo que se iniciou o SisPAE, os resultados, eles saíram muitos meses depois, muito tempo depois, quase um ano depois da aplicação da prova. E nós, enquanto coordenação, éramos chamados lá (USE-SEDUC) para saber dos resultados. Era repassado pra gente através da USE e vinham as pessoas da “empresa organizadora”, né, geralmente muda a empresa organizadora do SisPAE e eles passavam esses resultados muito depois pra gente. E aí a gente trazia pra escola, trazia pra direção, mas logo no início não eram discutidos...”*.

E, quanto aos professores, a técnica A acrescenta: *“nos chamaram lá (USE-SEDUC) e disseram que nós tínhamos que cadastrar o professor na plataforma do foco pedagógico<sup>60</sup> e repassar aos professores o resultado que saía também quase um ano depois da aplicação da prova”*.

Contudo, o professor X, durante a entrevista, argumentou sobre esses resultados: *“Não tive acesso nenhum, tá?! O acesso era só pra eles mesmos. Ninguém sabia pra quê”*. Ao dar continuidade, perguntou-se quem eram “eles” e a resposta do professor X foi: *“O MEC, acho que era o MEC. O pessoal que vinha. Os orientadores que vinham orientar a passar a prova. Então ficava restrito só pra eles. Então a gente não sabia as questões, o número de acertos, nadinha. Nem a pontuação dos alunos”*.

Também, sobre os resultados do SisPAE, o professor Z confirma isso, de certa forma, quando diz que: *“[...] sinceramente, não tive acesso pra gente saber como eles (os alunos) foram, se foram bem. Não tive acesso a nada, nadinha mesmo”*.

---

<sup>60</sup> A ferramenta Foco Pedagógico é uma plataforma digital que foi criada com o objetivo de aprimorar o uso pedagógico dos resultados, subsidiar a gestão e o planejamento escolar. <https://ntetucurui.wordpress.com>



Outra discordância refere-se à formação dos profissionais, que teriam tido suporte pedagógico por meio de oficinas e Workshops para realizarem análises a partir do desempenho dos alunos através dos resultados nas provas de matemática do SisPAE.

Contudo, essa suposta formação não aconteceu na Escola Guamaense, o que pode ser constatado nas colocações das três coordenadoras pedagógicas:

*É, eu não lembro de ter tido Formação. O que a gente tinha era justamente os resultados. Nós éramos chamados quando havia o resultado do SisPAE [...] em relação à aplicação sim, houve. Todas as vezes como é que funcionava, que acontecia o SisPAE, é..., havia uma formação com os técnicos-referência da USE. (Técnica Pedagógica A)*

*[...] era sempre um técnico de referência. Então, na época, no caso, era a técnica A, ela ia, né, participava. [...] Então ela anotava tudo e ela repassava, mas assim uma formação mesmo, vinda da SEDUC pra escola, com todos os técnicos e docentes, isso nunca teve. (Técnica Pedagógica B)*

*Não! Nunca houve formação para o corpo técnico da escola, pra aplicação do SisPAE. Nem como se daria esse processo. Na prefeitura, por exemplo, as crianças, elas fazem muitas provas avaliativas, né, pra medir esse conhecimento delas, mas tem uma formação para o professor e tem uma formação para a coordenação pedagógica. E é sempre uma formação, são formações processuais. (Técnica Pedagógica C)*

Dessa maneira, conforme as falas dos entrevistados, não ocorreram nem a formação dos profissionais da educação, nem o repasse de informações dos resultados sobre o desempenho dos alunos nas avaliações do SisPAE, não sendo possível a escola conseguir verificar esses dados e, a partir deles, criar condições apropriadas para se desenvolver ações que visam à melhoria do ensino em matemática. Sobre tais resultados, destaque-se a fala da técnica A: *“Se chega muito depois quando o professor, ele já fez o plano de aula, já fez a parte metodológica do trabalho dele. Como é que a gente vai trabalhar isso? E usar isso no currículo, no nosso planejamento, se não vêm com antecedência pra gente?”*

Teve-se somente acesso a esses resultados no andamento da pesquisa e que mostraram, como já foi dito, uma proficiência abaixo do básico, pois, quando era aplicado o SisPAE, havia uma escala de proficiência que estava “na mesma métrica utilizada pelo SAEB, o exame nacional de referência para a Educação Básica do Brasil desde 1996” (REVISTA DO SisPAE – Metodologia e Procedimentos, 2015, p.25). Logo, os resultados obtidos pelos estudantes paraenses nos dois exames (SisPAE e SAEB) eram análogos. O que é percebido nos quadros seguintes:

**Quadro 17 - Proficiência Geral em Matemática no SisPAE (2014-2018) dos alunos do 3º ano do EM no Estado do Pará - Rede Estadual**

ANO	ALUNOS PREVISTOS	ALUNOS AVALIADOS	TAXA DE PARTICIPAÇÃO	PROFICIÊNCIA
2014	83.986	50.051	59,6%	239,4
2015	88.141	50.590	57,4%	239,7
2016	94.075	55.947	59,5%	244,5
2018	*	*	*	241,9

Fonte: Revistas Pedagógicas do SisPAE (2014-2016). Banco de dados da Seduc-2018

\*Dados não disponibilizados.

Em relação à edição do SisPAE de 2015, o percentual de participação do alunado do 3º ano do EM na disciplina matemática foi menor do que em 2016; e este, por outro lado, comparado com o SisPAE de 2014, teve seu percentual menor e reflete as diferenças entre o número de alunos previstos e o de participantes efetivos na avaliação.

**Quadro 18 - Proficiência em Matemática no SisPAE dos alunos do 3º ano do EM da Escola Guamaense (2014-2018)**

ANO	Alunos previstos	Alunos avaliados	Taxa de participação	Proficiência
<b>2014</b>	367	234	63,8%	241,32
<b>2015</b>	377	176	46,7%	249,00
<b>2016</b>	402	214	53,2%	249,44
<b>2018</b>	396	247	62,4%	253,41

Fonte: Banco de dados da Seduc-2018

Observando e analisando os quadros 17 e 18, percebe-se que se teve um crescimento da proficiência em matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, tanto no estado do Pará, quanto na Escola Guamaense. Esse avanço é considerado relevante, pois, ao compararmos os resultados gerais (estado e municípios) das escolas paraenses e da escola pesquisada, constatou-se que a evolução desta está acima da nota geral nas quatro edições do SisPAE, verificando-se uma melhoria no desempenho na aprendizagem em matemática desses alunos.

Neste momento, convém ressaltar que, a partir dos resultados mostrados nos gráficos e tabelas sobre o avanço na melhoria do desempenho em matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Médio na Escola Guamaense, seja nas avaliações internas, nas quatro edições do SisPAE e na penúltima edição do SAEB (2019), não há um paralelismo entre esses resultados, pois, independente desses dois sistemas avaliativos, não ficou evidente

uma correspondência entre esses resultados e a melhoria do desempenho discente em matemática.

Essa melhoria pode estar relacionada a uma mudança na metodologia de avaliação imposta pela SEDUC, quando esta elabora mecanismos para melhorar a nota dos alunos de qualquer forma. Uma delas é impor, por meio de memorandos, que os professores hoje nas escolas básicas do Pará tenham que, dentre alguns procedimentos, “definir estratégias de avaliação [...]” e assim, “corrigir a situação escolar de alunos matriculados no ano letivo de 2021 a fim de que possam dar continuidade à escolarização do ano letivo de 2022” (MEMORANDO CIRCULAR Nº 004/2022<sup>61</sup>). E, desse jeito, por meio desta flexibilização do processo avaliativo aumentar a nota desses alunos, sem nenhum critério para saber se o discente teve aulas de matemática durante o ano letivo ou teve uma aprendizagem adequada em matemática, pois o importante para a SEDUC é elevar a nota do IDEB.

Então, na subseção seguinte deu-se voz aos professores de matemática da escola *locus* da pesquisa, quanto ao SisPAE, seus resultados e as mudanças advindas deste no ensino de matemática

#### **4.4 A visão docente sobre a contribuição do SisPAE na melhoria do ensino de matemática na Escola Guamaense**

Esta subseção apresenta a visão que os três docentes de matemática tiveram sobre o SisPAE e a contribuição do mesmo na atuação em sala de aula, antes, durante e após o período de aplicação desta avaliação estadual paraense na escola *locus* da pesquisa.

O percurso para coleta de dados, através da técnica das entrevistas semiestruturadas, iniciou-se no primeiro semestre de 2021 por meio de quatro etapas. A primeira foi a tarefa de selecionar os sujeitos da pesquisa, a segunda, o contato via Whatsapp, pois ainda estávamos no período isolamento por causa da Covid-19, solicitando o envio das informações profissionais para a construção do perfil dos entrevistados. A terceira foi o agendamento das entrevistas que ocorreram somente no final de 2021. O atraso se justificou por causa de algumas situações ocorridas na escola, dentre elas, o momento pandêmico que vitimou fatalmente membros da comunidade

---

<sup>61</sup> Ver Anexo VI.

escolar. E, a última etapa, consolidou-se com as entrevistas realizadas individualmente e com o consentimento prévio dos(as) participantes.

Quanto a análise desses dados, esse processo constitui-se do registro, da transcrição e da seleção das mensagens contidas nessas entrevistas. Durante o registro, procurou-se, no primeiro momento, participar para os sujeitos investigados o objetivo da pesquisa e sua relevância no contexto das avaliações em larga escala. Em seguida, fez-se com que os entrevistados respondessem as perguntas de acordo com as impressões que cada um teve durante e após a realização do SisPAE.

É importante destacar que a abordagem relacionada às informações dadas aos sujeitos ao apresentar o SisPAE como o objeto da pesquisa, desfaz quaisquer dúvidas que posteriormente se possam ter quanto às falas dos mesmos durante as entrevistas. Isto quer dizer que os(as) entrevistados(as) estavam cientes que as perguntas tratavam de fato do Sistema Paraense, isso pode ser verificado nas falas dos professores X e Z:

*Agora o que eu tive acesso foi o SAEB que eu participei, tanto da prova quanto em revisar. Mas o SisPAE realmente eu não tive acesso... (Professor Y)*

*Ele (SisPAE) surgia muito em cima da hora, como te falei e volto a te falar, é diferente do ENEM. Você vê reportagem aqui, reportagem ali, entendeu?! O aluno ele vê aquele “negócio” mais perto dele, já o SisPAE, não. Muitos nem sabiam. Igual o SAEB, muitos, esse ano (2021) nem sabiam, perguntavam “o que é o SAEB e tal? (Professor Z)*

No tocante à compreensão do que versava o SisPAE, os professores comentaram sobre a importância da avaliação, da aplicação das provas, das dificuldades dos alunos, mas nenhum deles mencionou qualquer conhecimento das metas propostas pelo Sistema. Ficando isso evidente quando os professores X e Z afirmaram que:

*[...] a gente não tinha a programação total. Como é que vinha?! Assim: a gente não tinha nenhuma base a respeito das provas, tudinho. Então tinha que ter uma base, a gente tinha que ser preparado... (Professor X)*

*[...] ah, é o SAEB, ah é o SisPAE, nem sabe direito o que é isso, entendeu?! (Professor Z)*

Desse modo, em todas as edições do SisPAE, de 2014 a 2018, a aplicação das provas foi realizada de forma subalternizada pela escola, pois o Estado, por meio da SEDUC, de certa forma, impôs um formato de exame avaliativo em que o mesmo não chegou a ser discutido para quê e o porquê da sua implementação. O que pôde ser atestado pelos professores X e Z, quando questionam:

*Agora, não sei qual atividade, qual ou que é era essa avaliação? Como é feito. [...] Porque o SisPAE tinha que fazer o seguinte, dar a programação todinha do ano para os professores, que a gente seguiria a programação total que era bem melhor. (Professor X)*

*[...] Até porque também o SisPAE, ele meio que surgia assim próximo da prova, entendeu?! Não tinha uma divulgação maior, inclusive do Governo, né, nas redes sociais, não sei, na mídia. Então, o aluno não tinha noção daquilo. (Professor Z)*

Ainda assim, com uma ação direcionada apenas no fazer acontecer a prova para os alunos, o professor Z responsabiliza, em certo sentido, os colegas professores e a coordenação pedagógica pela falta de um engajamento quando diz: “[...] não tinha esse trabalho, então eu acho que aí é que o conjunto, tanto os professores como a coordenação (pedagógica). Gente, vambora montar um horário... vambora, não sei, o que esquematizar aqui, como a gente trabalha essa semana, duas semanas pra prova[...]”.

Werle (2012) concorda, sob certa medida, com esse tipo de posicionamento docente ao argumentar que o professor deve ser autor do seu trabalho, tendo de procurar decidir o que vai fazer conjuntamente com seus colegas, partindo de suas produções, formulações e convicções. Caso contrário, “[...] se ele é submetido, se ele é submerso, a um conjunto de determinações que vêm de fora para dentro, de cima para baixo, ele se anula como profissional [...]” (WERLE, 2012, p.67).

No que diz respeito à seleção das mensagens, Franco (2005, p.21) denomina como um dos pressupostos básicos de relevância na análise de conteúdo, pois:

*Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, etc.*

Estas mensagens direcionam-se aos professores de matemática da Escola Guamaense que foram entrevistados em dezembro de 2021, com indagações sobre o SisPAE, partindo do momento da realização desta avaliação externa em larga escala na comunidade escolar, seguindo à participação docente nesse processo avaliativo, assim como o acesso aos resultados de proficiência, chegando às possibilidades de ações para melhoria do ensino de matemática e suas respectivas mudanças.

Para obtenção dessas informações junto aos três professores de matemática, foi utilizado um roteiro com cinco perguntas, respondidas individualmente. Como já falado

anteriormente, cada professor relatou, conforme o que lhe estava sendo indagado, a sua experiência no(s) turno(s) em que mais atuava na escola.

Quando perguntados do que se tratava e de que forma foi realizada a avaliação do SisPAE na escola *locus* da pesquisa, cada um dos sujeitos participantes informou de modo diferenciado: o professor X soube do SisPAE por meio da direção da escola e que não sabia de que tipo de avaliação se tratava; o professor Y teve conhecimento do SisPAE pela internet; já o professor Z, relatou que na escola não teve muita divulgação do SisPAE, pelo menos no turno da noite em que trabalha.

Assim, as falas dos três professores de matemática contradizem algumas ações que teriam sido realizadas durante o SisPAE, tais como:

o fomento de estudos e oficinas de trabalho (workshops), por especialistas em currículo e avaliação do NAED/SEDUC e da Fundação Vunesp, visando a construção de referenciais para orientar a estruturação das Matrizes de Referência para a Avaliação, tendo como base as Matrizes de Avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb/Prova Brasil (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio [...] a apresentação da metodologia e resultados, para 1008 professores, gestores e técnicos de referência, em 18 oficinas de capacitação distribuídas por Região Metropolitana de Belém e pelas demais Regiões de Integração, com vistas à ampliação de informações para análise de desempenho regional [...] (REVISTA DO SISPAE, 2014, p.19)

Portanto, observa-se que se aconteceram divulgação, estudos, oficinas e apresentação da metodologia do SisPAE para as escolas paraenses, isso não se concretizou na Escola Guamanse, conforme os relatos dos professores de matemática. E de certa forma, há convergência nas respostas deles quanto ao total desconhecimento da metodologia desta avaliação externa e em larga escala que foi aplicada na escola.

Outra pergunta do roteiro, elaborada no sentido de averiguar como ocorreu a participação da equipe de matemática na aplicação das provas do SisPAE na escola, há divergências em alguns pontos nas respostas dos professores X, Y e Z, apresentadas a seguir:

*Os professores das disciplinas matemática e português se interessavam. Os demais, não. Porque não era da disciplina deles, então eu como sou professor de matemática, me interessava, né?! [...] a gente não tinha nenhuma base a respeito das provas, tudinho. Então tinha que ter uma base, a gente tinha que ser preparado ... tinha que vim um caderno pra gente trabalhar em cima desses alunos que é a melhor coisa que tem, ou então o próprio MEC seguir um planejamento é ... nacional em todas as escolas que era pra vir a programação total. (Professor X)*

*O que eu vejo sobre os professores de matemática que participaram do SisPAE aqui na escola é que tem uma grande maioria dos professores que participam, que entendem, que conhecem o assunto, que trabalharam no SisPAE e com certeza contribuem com a educação para que o aluno se dê bem realmente nesse sistema. (Professor Y)*

*Não tinha um trabalho, voltado pra essa avaliação, sabe. “Vamos montar um esquema, um horário... vamos montar um material”, não tinha isso, entendeu?! Cada um (professor) ficava no seu canto tentando fazer o que dava pra fazer, entendeu?! Então, não tinha esse trabalho, [...] (Professor Z)*

Fazendo um recorte na fala do professor X, no qual ele diz: “Então tinha que ter uma base, a gente tinha que ser preparado... tinha que vim um caderno pra gente trabalhar em cima desses alunos que é a melhor coisa que tem, ou então o próprio MEC seguir um planejamento...”. Ao analisar o conteúdo desta argumentação do referido professor, nota-se que ficava muito dependente das orientações desse sistema avaliativo, orientações essas, que para ele, poderiam-lhe possibilitar práticas mais eficientes e adequadas a esse tipo de exame em larga escala, já que esperava que o SisPAE lhe dissesse o que fazer e o como fazer, o que já vem, há algum tempo, gerando essa dependência, não somente no docente entrevistado, como também nos demais professores de matemática. E esse o resultado esperado dessas políticas públicas que, cada vez mais, estão tirando a autonomia didático-pedagógica dos professores.

Também, verifica-se que, enquanto os professores X e Y afirmaram ter havido uma participação efetiva dos docentes de matemática, o professor Z disse que cada um realizava o que estava determinado de forma isolada. Outro ponto a ser destacado são as duas categorias citadas em forma de propostas dos professores X e Z: planejamento e organização do trabalho pedagógico, pois, para os dois sujeitos, se a escola tivesse tido um planejamento e uma organização pedagógica voltados para a realização desses exames, seria possível identificar as dificuldades em matemática dos alunos do 3º ano e, assim, trabalhar para melhorar o desempenho desses alunos.

No entanto, analisando as falas dos professores X e Z, indaga-se: um planejamento e uma organização pedagógica na escola seriam suficientes para melhorar o desempenho em matemática nas avaliações em larga escala como o SisPAE? Para Comar (2021, p. 109), possivelmente não, pois, sendo o IDEB um indicador formado pelo desempenho nos exames do SAEB mais a taxa de rendimento escolar (aprovação),

Mesmo que sua criação esteja pautada nas melhores intenções dos governos em fazer valer os poucos investimentos em educação, a forma como ele é recebido, aplicado e interpretado pelas escolas, isso não pode ser previsto porque no cotidiano escolar diferentes sujeitos e interpretações estão atuando.

Em relação à avaliação dos três docentes quanto aos resultados apresentados pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio em matemática nas avaliações do SisPAE, teve-se convergência nas respostas, pois afirmaram que não tiveram acesso a esses resultados. Isto contraria um dos objetivos específicos desta pesquisa que é identificar qual a avaliação que os docentes fazem dos resultados apresentados por esses alunos desta etapa final Educação Básica.

Além disso, entre as colocações dos docentes e um dos objetivos do SisPAE, tratando-se dos resultados, encontraram-se divergências do que foi anunciado pela SEDUC, conforme percebe-se a seguir:

a intenção explícita é a de utilizar os resultados obtidos com a avaliação educacional de larga escala em diferentes níveis administrativos, como uma tentativa de encontrar uma metodologia, estruturada na reflexão e análise das iniciativas das boas práticas de gestão pedagógica e do trabalho docente, que possibilite a união de esforços e o caminho para a solução de alguns problemas educacionais mais premente, associados aos fatores contextuais, esperando-se a elevação dos padrões de desempenho. (REVISTA DO SISPAE, 2014, p.19)

Consequentemente, se o objetivo do SisPAE era se consolidar como instrumento avaliativo paraense e assim alcançar a meta do IDEB em 30% até o ano de 2017, ambas ações, consolidar e alcançar, não foram atingidas em razão deste sistema avaliativo ter funcionado em um curto período de 2014 a 2018 e o aumento pretendido do IDEB não aconteceu (gráfico 1- página 60).

Quanto à pergunta relacionada a realização de estudos, reflexões e análises pedagógicas na escola, teve-se que adaptá-la por causa dos sujeitos participantes não terem conseguido acesso aos resultados. Então, a mesma ficou da seguinte maneira: Como não teve acesso aos resultados alcançados, soube ou participou na escola de algum momento de estudo, reflexão e análise sobre esses indicadores do SisPAE? Teve algum momento com os professores de matemática para tratar sobre essas questões do SisPAE? Pelas respostas, observou-se que, enquanto os professores X e Z afirmaram que não aconteceu, o Y não foi específico em sua colocação, pois deu um direcionamento diferente do que lhe foi perguntado, o que se constata na sequência:



[...] *uma das situações que a gente pode colocar, pra começar, é quando entra as escolas federais a nota aumenta porque, por causa da valorização do profissional, das capacitações, das linhas de pesquisa, então quando a gente coloca essas provas até em nível internacional, que é o PISA, a gente percebe que a nota desse aluno não entra “lá”, eles não colocam porque sabem que para o governo vai ser ruim e, melhora a nota, quando entram as escolas federais, por quê? Porque tem mais incentivo, o professor dá uma aula mais satisfatória, porque, pelo incentivo financeiro, porque não é só formação, o professor precisa tá tranquilo, saudável tanto de corpo quanto de mente, mas pra isso precisa de valorização e a gente não vê isso no Ensino Básico. (Professor Y)*

Interessante atentar à fala do professor Y que traz à tona a importância do investimento na educação pública. O que é enfatizado por Pereira e Oliveira (2022, p.8) quando relacionam investimento público na educação básica e desempenho discente nas avaliações nacionais ao citarem o relatório *Learning to Realize Education's Promise (Aprender a Realizar a Promessa da Educação)*, publicado pelo Banco Mundial em 2018, que

deu destaque a importância das escolas na qualidade da educação e apontou a necessidade de uma aplicação mais eficiente dos recursos públicos, levando em consideração a relação que existe de causalidade entre infraestrutura escolar, investimentos em educação e desempenho educacional.

Assim, durante a entrevista, se desenvolveram outras perguntas a partir das categorias formação e valorização do professor, citadas por Y. Ele destaca que há muita formação no estado do Pará e no Brasil como um todo, “[...] *vocês (irmão e colegas professores) falam muito de Formação, poxa, a gente tá cansado de ter esse “papel” lá em casa com 180h, com 90h, 360h,... a gente quer hoje valorização, do professor se sentir confortável, para o professor dizer assim, poxa, eu tenho uma vida digna, eu posso sustentar minha família, eu posso andar de cabeça erguida com a minha profissão e não ser humilhado, ser taxado como vagabundo, como preguiçoso, o governo faz isso, fica muito difícil a gente trabalhar de forma suave e contribuir com uma educação para o futuro de uma sociedade mais justa e igualitária, com essa Formação, com esse perfil de governo.*

Evidencia-se na fala do docente Y, que precisa haver por parte do governo um incentivo quanto à valorização do profissional que trabalha diretamente na sala de aula, deixando de priorizar a formação:

*[...] seria uma coisa, né, pra gente “pegar”, pra dar uma olhada, passar também a valorizar, mas isso, de repente, a gente também como professor, né, a gente tá deixando esse “ponto” de lado, né, fizemos a avaliação, passou, passou, a gente (professores) não vai atrás, né, pra saber dos resultados, né, o quê que a gente pode fazer pra melhorar.*

Nesse ponto, cabe destacar o segundo objetivo específico desse estudo que buscou “verificar se os resultados da avaliação em matemática no SisPAE propiciaram a realização de estudos, reflexões e análises pedagógicas dos seus indicadores no âmbito da escola em estudo”, em que se percebeu, pelas falas dos professores, não ter ocorrido esse momento de estudos sobre os resultados do SisPAE.

Dando prosseguimento as entrevistas, quando perguntados se aconteceram mudanças no ensino de matemática no âmbito da escola baseadas nas provas do SisPAE, as respostas de X, Y e Z divergiram bastante, como pode-se verificar:

*Mudou, mas não mudou assim pra excelente, né, mas mudou, teve uma melhora. Eles (os alunos) começaram a pesquisar mais um pouco. É, ter mais incentivo, né. Então, teve muito esses... foi excelente pra alguns alunos, pra outros não, [...] mas 50% teve melhora sim para os alunos do 3º ano. Desses, melhorou muito mesmo, porque eles (alunos) começaram a pesquisar, perguntar, se interessar um pouco mais pela matemática também. Então pra mim, teve uma melhora, né?!(Professor X)*

*Sim, com certeza impulsiona, direciona, o aluno começa a ver “eu tenho que trabalhar, me esforçar pra conseguir quando a hora que pegar uma prova, não importa que sistema venha, eu consiga pelo menos fazer ou entender, né?!” [...] O professor, com certeza ele tá começando a verificar que ele precisa mudar também em sala de aula, na Formação dele, na construção dele, mas pra isso, volto a dizer, precisa valorizar e o professor, claro, dar aulas mais motivadoras para o aluno perceber que a matemática não é um bicho de sete cabeças... (Professor Y)*

*Acho que não! Eu acho que não! Acho que não teve não! Até por que, como te falei, a gente não foi discutir o resultado, a gente não pegou dados pra analisar, pra de repente, o que a gente pode fazer para melhorar, entendeu?! Então, não! Como não teve nada pra discutir depois disso daí (provas do SisPAE), foi mais uma avaliação que se fez e acabou-se, entendeu?! [...] Eu acho que dá pra gente tentar envolver mais o aluno em atividades e os professores também. E como eu também tô te falando, né, que também seja uma “avaliação mais sincera”, né, no sentido de... poxa não foi legal, também vem, sei lá, um representante da SEDUC, né, “gente, pessoal da matemática, estão precisando do que para melhorar, entendeu”?! (Professor Z)*

Considerando os conteúdos das falas docentes acima, entende-se também que eles falam do empenho deles, do trabalho realizado, da dedicação à profissão, das dificuldades de sala de aula, mas eles estão conscientes de que faltou muita coisa para

que pudessem contribuir mais para melhoria do ensino de matemática e conseqüentemente uma mudança no âmbito da escola e em suas práticas em sala de aula.

Mesmo com algumas discordâncias dos professores, relacionadas às possíveis mudanças no ensino de matemática na Escola Guamaense a partir do SisPAE, percebe-se que há uma preocupação com a aprendizagem do discente repercutindo na categoria desempenho em matemática, sendo salientada por X: “[...]porque eu me lembro que... não me lembro o ano aí que teve muitos alunos que passaram na Federal (UFPA), na UEPA, tudinho aqui, tá. Graças a quê, ao desempenho no SisPAE que eles foram atrás mesmo de questões, anotavam tudinho”.

De forma geral, os sujeitos investigados não questionaram nem criticaram o modo como o SisPAE teve de ser implementado na escola, durante o período em que funcionou, nem do SAEB que permanece atualmente como parâmetro da avaliação educacional no Brasil, cuja última aplicação ocorreu em dezembro de 2021 e que se tornou uma política pública nacional. Então, deve-se considerar que, de certa maneira, houve uma aceitação dos docentes de matemática entrevistados com relação a esses processos avaliativos externos e em larga escala, em virtude de suas colocações discorrerem sobre a ausência de informações a respeito do SisPAE, da falta de acesso aos resultados, da inexistência de um planejamento e de uma organização pedagógica voltados para as avaliações em larga escala, fazendo com que essas demandas continuem repercutindo no desempenho dos alunos nesses exames externos, principalmente em matemática.

Souza (2014) questiona esses sistemas avaliativos externos quando argumenta que a escola por tradição, já aplica há muito tempo as avaliações por meio de provas periódicas que classificam e selecionam os alunos. E ainda acrescenta que as avaliações em larga escala se baseiam na “[...] restrição da concepção de avaliação da aprendizagem à medida de desempenho do aluno” (SOUZA, 2014, p. 412).

Tratando-se dos resultados do SisPAE, do planejamento, da organização do trabalho pedagógico e do desempenho dos alunos em matemática, cabe neste ponto, acrescentar as falas das três técnicas da Escola Guamaense que também foram sujeitos de investigação:

*[...] Se chega muito depois quando o professor, ele já fez o plano de aula, já fez a parte metodológica do trabalho dele. Como é que a gente vai trabalhar isso?![...] foi que nós, através da plataforma foco pedagógico, cadastramos os professores, mostramos os resultados. [...] Eu acho que era, na minha avaliação, eles (alunos) deveriam se sair melhor por estarem no 3º ano, por já terem feito o SisPAE no 1º ou no 2º ano. (Técnica Pedagógica A)*

*[...] a gente ia através desse sistema (plataforma foco pedagógico) e lá a gente encontrava todos os resultados de todas as escolas do Estado. [...] por região, cidade, por escola, por URE, por USE, enfim, tinha lá todos os detalhes, isso tinha. [...] porque não é só a questão do SisPAE, mas toda a questão do desempenho dos alunos durante os anos, né, que eu estive na discussão da nossa jornada pedagógica, nas nossas reflexões a gente não trazia assim, “olha, o SisPAE deu isso”, não sentava assim com tempo pra fazer isso, por causa do corre-corre da escola. (Técnica Pedagógica B)*

*Geralmente quem tinha o acesso (dos resultados do SisPAE) era a Direção, né, e em algumas reuniões era apresentado esse resultado, que sempre não era um resultado muito significativo, ... [...] mesmo em algumas reuniões, não era bem pauta. [...] pra gente organizar a aplicação da prova. Exatamente somente isso aí. Não tinha uma formação. [...] Então, o desempenho dos alunos, principalmente em matemática é baixo. [...] Sempre no SisPAE foi baixo. Até porque à noite, vou falar do turno da noite. Era muito difícil a gente conseguir que os alunos viessem pra fazer a prova. (Técnica Pedagógica C)*

É nítida a inconsistência nas respostas das técnicas pedagógicas entrevistadas, pois percebe-se esse fato no conteúdo das falas de cada uma delas em que fica pressuposto tratar-se de três realidades escolares diversas, no espaço onde foi realizado o mesmo trabalho pedagógico relacionado ao SisPAE. Ressalte-se que cada uma delas trabalha em um turno, respectivamente manhã, tarde e noite. Enquanto a *técnica pedagógica A* afirmou que os resultados chegavam muito tempo depois, não sendo possível trabalhá-los no planejamento escolar; a *técnica pedagógica B*, atestou que todos os resultados estavam disponíveis na plataforma foco pedagógico e acrescentou que a falta de tempo impossibilitou tratar dos resultados no planejamento; já a *técnica pedagógica C*, falou que os resultados chegavam primeiro à direção da escola, depois eram encaminhados para coordenação.

Quanto à organização do trabalho escolar e ao desempenho discente em matemática, a *técnica pedagógica A* reduz a primeira a um cadastro docente feito por elas na plataforma foco pedagógico e ao segundo, atribui ao aluno a responsabilização em ter obtido um melhor desempenho por estarem no 3º ano do Ensino Médio, pois de acordo com a mesma, já haviam feito essa avaliação nos anos anteriores. A *técnica pedagógica B* não fez referência à organização do trabalho pedagógico e aborda o desempenho discente de forma geral durante sua vida estudantil. Para a *técnica pedagógica C*, nas

reuniões não havia pauta específica sobre o SisPAE para se organizar a aplicação da prova e, em relação ao desempenho, ela afirma categoricamente que sempre foi baixo, além da dificuldade em motivar o aluno do turno da noite a participar.

Entretanto, comparando-se todas as falas dos sujeitos da pesquisa (professores de matemática e as técnicas pedagógicas), elas têm pontos de vista em comum. Primeiramente, ao aceitarem a aplicação das avaliações externas em larga escala, no caso do SisPAE, quando ao invés de exprimirem algum questionamento sobre esse formato avaliativo, sugerem maneiras para aprimorar esse processo. Em seguida, afirmaram que a não devolutiva dos resultados do SisPAE para a escola, de certa maneira, contribuiu para o não planejamento de ações mais eficazes voltadas para a melhoria do desempenho em matemática dos discentes.

Com relação à mudança no ensino de matemática no *locus* da pesquisa, no geral, dos 6 entrevistados, 5 afirmaram que, para eles e elas, houve mudanças no ensino de matemática, como também na relação dos estudantes do 3º ano do EM com os estudos. Porém não souberam definir que mudanças foram essas. Tais afirmações corroboram, sob certa medida, com o terceiro objetivo específico deste estudo quando procura “compreender como os resultados apresentados pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas avaliações aplicadas pelo SISPAE, no período de 2014 a 2018, impulsionaram mudanças no ensino de matemática no âmbito da escola”, já que os professores, mesmo não tendo acesso aos resultados do SisPAE, afirmaram que, sem a interferência do SisPAE, aconteceram mudanças no ensino de matemática, mas não definiram quais.

Além disso, constatou-se na Escola Guamaense, levando em conta as falas dos três professores de matemática, alguns pontos que foram detectados durante o período em que o SisPAE foi aplicado e que estão destacados neste âmbito dessa escola:

- carência de apropriação e discussão pedagógica sobre o SisPAE e a funcionalidade das avaliações externas e em larga escala;
- devolutiva em tempo hábil dos resultados específicos da avaliação externa em larga escala, para que pudessem ter sido discutidos durante a jornada pedagógica;
- formação continuada, tanto para equipe docente quanto para a equipe pedagógica, a fim de ter uma apropriação sobre as avaliações em larga escala;

- planejamento da equipe pedagógica com a equipe docente a fim de, a partir desses resultados, propor ações voltadas para um trabalho direcionado a essas avaliações;
- momentos de estudos e reflexões sobre a trabalho pedagógico e a prática docente no sentido de questionar, de forma crítica, a atuação dessas avaliações externas em larga escala no espaço escolar.

É importante destacar que, apesar das avaliações externas e em larga escala, como o SAEB, ainda não serem o foco principal nas pautas pedagógicas da escola pesquisada, nas entrevistas individualizadas os sujeitos deixaram pressuposto em suas respostas o interesse em se envolverem para que esse processo avaliativo possa ser mais trabalhado na escola a fim de se alcançar os resultados almejados e avançar na nota do IDEB.

## 5 CONCLUSÃO

O presente estudo buscou responder à questão central: Que importância os resultados apresentados pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas avaliações aplicadas pelo SISPAE, no período de 2014 a 2018, tiveram sobre o ensino de matemática na Escola Guamaense?

E a partir dessa problemática, concentrou-se em investigar esse processo avaliativo na Escola Guamaense, desde a sua implementação até os possíveis impactos de seus resultados no âmbito da escola, visto que, por um certo período, o SisPAE foi a representação da avaliação em larga escala a nível estadual.

Mediante isso, esse estudo mostrou que a avaliação em larga escala veio crescendo durante décadas como uma política pública de avaliação, sendo vigente até os dias atuais (última aplicação ocorrida em dezembro de 2021) com o SAEB. Nesse contexto, a despeito da justificativa da implementação das avaliações em larga escala terem partido da necessidade de monitorar o funcionamento das redes de ensino e por meio do desempenho dos alunos fornecer incentivos aos seus gestores a fim de melhorar a qualidade da educação, evidenciou-se que elas fazem parte de uma política neoliberal pautada em uma visão produtivista, na qual, concebe-se a educação como treinamento voltado para o mercado de trabalho, esquecendo-se que a educação vai além do capital.

Constatou-se que desde a década de 1960, o BM (Banco Mundial) vem interferindo nas políticas educacionais de países em desenvolvimento, como o Brasil, ao redirecionar o currículo das escolas públicas, por meio do qual os estudantes teriam direito a um ensino voltado apenas para as necessidades básicas de aprendizagem, as quais deveriam ser levadas em consideração no processo avaliativo. Com esse fato, o BM se transformou em um órgão fiscalizador, vinculado ao MEC, da Educação Básica brasileira.

A efetivação da avaliação em larga escala começou no Brasil no final da década de 1980 com o SAEB, seguindo o modelo norte-americano, e de forma amostral. Na metade da década de 1990, expandiu-se pelo país mudando o formato da avaliação educacional brasileira e que passou a ser identificada através de duas dimensões: avaliação em larga escala (externa) e avaliação da aprendizagem (interna). Nos anos

2000, com algumas reformulações, o SAEB prosseguiu com seus exames padronizados e que, atualmente, passou a ser anual.

Quanto ao SisPAE, seguindo o modelo do SAEB, tal qual os outros estados brasileiros e o Distrito Federal, foi criado em 2013, através da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), dentro do programa Pacto pela Educação do Pará, que teve como principal meta analisar a qualidade da educação paraense, trazendo informação para orientar pedagógica e politicamente ações e políticas públicas para a melhoria da qualidade do sistema educacional estadual.

Contudo, a proposta de melhorar a qualidade da educação, sendo o principal objetivo do SisPAE não se concretizou, pois não conseguiu alcançar a meta de ampliar os indicadores do IDEB paraense em 30% até 2017, estabelecida pelo Pacto pela Educação do Pará, constatada no gráfico 1 (p.59).

Durante a pesquisa não se evidenciou que este tenha sido o motivo pelo qual o SisPAE foi encerrado em 2018. Todavia, dentre os nossos achados, o Estado do Pará criou em 2015, por meio da SEDUC, o indicador de desempenho denominado de Índice de Desenvolvimento Educacional do Pará (IDEPA), que tinha por objetivo contribuir com a elevação do IDEB, usando o mesmo cálculo elaborado pelo INEP, mas que utilizava a base de dados do SisPAE. O desfecho do SisPAE coincidiu, no mesmo período, com o encerramento do IDEPA, devido às divergências entre duas empresas gerenciadoras (Unibanco x Vunesp), quanto aos resultados inconclusivos, conforme a colocação da coordenadora de avaliação da SAEN/SEDUC e, por isso, não foi possível dar prosseguimento ao IDEPA.

Outro achado trata do documento Pacto pela Educação no Pará. Ele foi organizado estruturalmente pela empresa Synergos Brasil e financiado por meio de empréstimo obtido junto ao Banco Mundial (BM), ou seja, a conhecida parceria público-privada. O Pacto funcionou no período de 2012 a 2017 e tinha como função a melhoria dos resultados educacionais do estado do Pará, o que, pelos dados apresentados nas edições do SisPAE (2014-2018), não aconteceu.

O SisPAE se encontrava entre as ações do Pacto. E, para que ocorresse a implantação deste sistema avaliativo estadual foi feita uma mobilização para que os municípios aderissem ao Pacto. Para isso, a SEDUC atuou como principal executora do



Plano de Ações Estratégicas, dentre estas, a concepção e implantação do SisPAE, com treinamentos, em workshops e em oficinas de elaboração de itens, como também na formação de grupos de planejamento, de monitoramento e de estudo para multiplicação da formação nas Escolas.

Entretanto, na Escola Guamaense, não ocorreu esta formação destinada aos docentes, conforme o relato tanto dos três professores de matemática quanto das três coordenadoras pedagógicas. Então, na coleta dessas informações por meio dessas falas, os docentes de matemática e as coordenadoras pedagógicas contradizem o documento do Pacto quando afirmam que não tiveram uma formação continuada com estratégias para a implantação do SisPAE na escola.

A implementação do SisPAE na Escola Guamaense inclui-se como mais um dos achados na pesquisa. Ela iniciou por meio de uma estratégia de mobilização com a limpeza na escola e em seu entorno, proposta pela SEDUC, denominada do Dia do Pacto na Escola e que se realizou na manhã do dia 18 de maio de 2013. Lembrando que o SisPAE somente foi aplicado na instituição no final do semestre de 2014.

Quanto à aplicação do SisPAE na escola, de acordo com o relato de uma das coordenadoras entrevistadas, ela foi comunicada pela SEDUC para que participasse na USE 6 (Unidade Seduc na Escola) de reuniões a fim de se organizar condições adequadas para a realização das provas; em tais reuniões, a instituição se fez presente por dois membros da equipe gestora – a diretora e uma técnica pedagógica. As reuniões serviram para expor como seriam realizadas as avaliações, quais anos (no caso 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio) fariam as provas, como seria o treinamento de equipes de trabalho, a logística na distribuição e recolhimento do material, a gestão escolar no processo de aplicação dessa provas – aqui, concebe-se gestão escolar como sendo a capacidade de mobilização e organização do trabalho humano para atuar coletivamente na promoção dos objetivos educacionais – e na sensibilização dos sujeitos que participariam direta ou indiretamente desse exame paraense de avaliação.

A princípio, procurou-se responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa que foi identificar a avaliação que os docentes e a coordenação pedagógica da escola fizeram dos resultados apresentados pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas provas de matemática aplicadas pelo SISPAE. Mas, os relatos dos sujeitos investigados mostraram que não foi possível eles realizarem essas ponderações, uma vez que, da parte

dos professores de matemática, os mesmos afirmaram que a equipe docente não teve acesso a esses resultados em nenhum momento.

Enquanto as técnicas pedagógicas divergiram em suas respostas, pois ao passo que a *técnica A* disse que os resultados do SisPAE chegavam com muito atraso, quase um ano depois, a *técnica B* afirmou que todos os resultados estavam disponíveis na plataforma foco pedagógico. Por outro lado, a *técnica C* declarou que geralmente quem tinha acesso aos resultados era a direção da escola. E nas reuniões com equipe pedagógica, esses resultados eram apresentados, mas não faziam parte da pauta e nem dava-se importância aos mesmos.

Somente no andamento desta pesquisa, iniciada em 2020, que se teve acesso aos resultados do SisPAE relacionados ao desempenho em matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Médio do estado do Pará e do estabelecimento de ensino, *locus* da pesquisa (Quadros 17 e 18 p. 129).

Ao responderem ao segundo objetivo específico deste estudo, que buscou-se verificar se os resultados da avaliação de matemática propiciaram a realização de estudos, reflexões e análises pedagógicas dos seus indicadores no âmbito da escola, obteve-se nas entrevistas, que, dos três professores, dois responderam que não, enquanto o terceiro deu outro direcionamento citando o desempenho elevado dos alunos das escolas federais e o PISA<sup>62</sup>. E a importância dessas escolas na elevação da nota do IDEB. Ressalte-se, pela fala do terceiro professor, o pressuposto de que a ausência de investimento nas escolas públicas estaduais ou municipais é um elemento que contribui bastante para o baixo desempenho estudantil nestas instituições de ensino.

Neste ponto, atentando-se às falas das coordenadoras pedagógicas, percebeu-se que não há uma convergência entre as integrantes da equipe pedagógica com relação a realização desses encontros formativos, uma vez que, para a *técnica A* ficou apenas em uma proposta que não se concretizou e a *técnica pedagógica C* afirmou categoricamente que nunca houve esses momentos de reflexões na escola. Enquanto a *técnica pedagógica B* contradiz, de certa forma, as suas colegas quando afirmou ter ocorrido esses encontros pedagógicos.

---

<sup>62</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

No que diz respeito ao terceiro objetivo específico da pesquisa em que, procurou-se compreender se os resultados do SisPAE impulsionaram mudanças no ensino de matemática na Escola Guamaense, exceto a *técnica pedagógica C* que disse não, os entrevistados afirmaram que houve mudanças, mas não souberam definir em quê e em nenhum momento as relacionaram ao SisPAE.

Finalmente, chegando ao objetivo geral que foi analisar o desempenho em matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Guamaense a partir dos resultados nas avaliações do SisPAE, no período de 2014 a 2018. Destacamos os seguintes resultados alcançados nessa pesquisa:

1. A verificação do desempenho docente não se concretizou para os professores, visto que os resultados do SisPAE não chegavam para os mesmos em tempo hábil;

2. As avaliações em larga escala não chegaram a ser uma pauta significativa e de importância na jornada pedagógica;

3. Apesar dos professores não terem tido acesso aos resultados do SisPAE, para os docentes entrevistados houve uma mudança no ensino de matemática e no interesse dos alunos, com relação a referida mudança, não souberam determiná-la nem relacioná-la ao SisPAE;

4. Tanto a *técnica pedagógica C* quanto o *professor Z*, ambos do turno da noite, afirmaram que não aconteceu uma melhoria do ensino de matemática, relacionada ao SisPAE porque, de acordo com os mesmos, além da falta de divulgação e formação sobre esse sistema avaliativo, os alunos deste turno não manifestavam interesse em participar desse processo avaliativo.

O estudo evidenciou que a passagem do SisPAE pela Escola Guamaense não teve a mesma relevância que o SAEB, segundo as falas de B e Z que atribuíram a isso ao curto período de funcionamento daquele como também pela ausência de divulgação do mesmo. Essa não relevância do SisPAE pôde ser constatada, observada e analisada com a apresentação do gráfico 7 (antes do SisPAE – p.123) e do gráfico 8 (durante e após o SisPAE – p.125) correspondentes ao desempenho em matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas avaliações internas da Escola Guamaense.

Em termos de comparação entre SisPAE e SAEB, este tem relevância quanto aos fatores tempo de duração e divulgação de resultados que faltaram ao SisPAE. O SAEB ainda está em funcionamento, mesmo após mais de três décadas, apesar das polêmicas e questionamentos sobre a forma utilizada para qualificar a educação nacional por meio de provas padronizadas. No que tange aos resultados do SAEB, os de 2019, que já estão disponíveis no site do INEP e descritos no quadro 12 (página 99), verificou-se que, em grande parte das avaliações do SAEB, o Estado do Pará permaneceu entre os estados com a menor proficiência em matemática, isto é, insuficiente.

A nível estadual, na Escola Guamaense, constatou-se nos quadros 17 (p.129) e 18 (p. 129), que houve uma evolução desta nas quatro edições do SisPAE (2014, 2015, 2016 e 2018), o que não nos autoriza a afirmar que esse fato se deveu a um trabalho pedagógico interno, em matemática, com os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Além disso, em conformidade com as falas da maioria dos sujeitos participantes, a aplicação do SisPAE não impactou nos resultados das avaliações internas em matemática dos discentes.

Nessa pesquisa, teve-se o entendimento de que as avaliações externas em larga escala fazem parte das escolas públicas brasileiras e isso é um fato. Pois, mesmo com as ausências referentes a uma diagnose mais eficiente quanto à realidade e as especificidades de cada escola, faz-se necessário e importante haver no espaço escolar, muito mais do que medição de desempenho discente que não contribui em nada com a qualidade do trabalho escolar, discussões, reflexões e ações sobre esses exames a fim de fazer críticas pertinentes para revelar os princípios neoliberais fundantes dessas avaliações estandarizadas.

Tratando-se do PPP, ressalte-se que uma das dificuldades deste estudo foi o acesso ao mesmo, pois, apesar desta pesquisadora trabalhar no *lócus* da pesquisa e ter feito solicitações do documento junto à direção da escola, isto não se concretizou, porque se alegou que o mesmo estava desatualizado, tendo sido encaminhado para digitalização e atualização. Assim, utilizou-se o PPP de 2014 ao se coletar informações referentes ao cenário da escola, no qual que não havia nenhum registro sobre o SisPAE.

Por vivenciar essa dificuldade de acesso ao PPP atualizado na escola pesquisa. Entende-se que, mesmo sendo um documento que deve orientar as ações escolares durante o ano letivo, ele torna-se, de certa forma, oculto quando não se sabe onde está e

que se encontra desatualizado, ocasionando com isso dificuldades para se fazer um estudo mais amplo sobre o objeto de pesquisa, no caso o SisPAE.

A outra dificuldade encontrada refere-se à técnica de coleta de dados por meio das entrevistas semiestruturadas, que, devido a pandemia, tiveram que ser adiadas por mais de um ano. A princípio, a previsão para a realização dessas entrevistas foi o segundo semestre de 2020, mas somente se concretizou em dezembro de 2021 e em janeiro de 2022. Apesar do atraso, isto não comprometeu o andamento da investigação sobre o objeto de estudo.

Desse modo, deve-se considerar que, diferente do que ocorreu com o SisPAE (2014 – 2018), que não conseguiu cumprir o seu objetivo de consolidar um instrumento de análise para subsidiar ações da SEDUC e Prefeituras como política pública de estado de natureza sistêmica, isto é, não forneceu uma metodologia estruturada com iniciativas pedagógicas da gestão e do trabalho docentes que viabilizasse a solução de problemas detectados na aprendizagem escolar discente e na gestão escolar.

Portanto, perante um cenário brasileiro cujo sistema de avaliação educacional está pautado por avaliações externas e em larga escala, que foram criadas para avaliar o produto no qual se detêm os exames, considerando o desempenho escolar e desconsiderando o processo de aprendizagem. Nesse contexto, no nosso entendimento, uma gestão atuante pode procurar sensibilizar e conscientizar os segmentos, formadores da estrutura escolar, da necessidade de um debate interno crítico, que não se prenda só em descrever uma estrutura escolar, mas que, sobretudo, enfatize os obstáculos que impedem uma transformação estrutural (ZAIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2004), a fim de fazer questionamentos, proposições, e obter informações sobre a aplicabilidade desse tipo de avaliação na unidade de ensino, atualmente, representada pelo SAEB.

Essa discussão crítica é pertinente, porque a escola, envolvida numa avalanche de políticas neoliberais, está imersa em atender essa abundância de intencionalidades técnicas voltadas para uma qualidade educacional, que vem sendo atravessada por todas essas políticas mais recentes elencada por resultados quantificáveis e a escola ficando subjugada a essa lógica da racionalidade técnica dos exames nacionais e dos resultados. O que é contraditório, administrativamente falando, é se encontrar tempo para fazer o SAEB (ou o SisPAE nas quatro edições em que foi aplicado), mas há tempo para conversar e debater a respeito dessa questão com seus professores, para tratar das ações

possíveis para o enfrentamento dessa questão no decorrer do ano letivo. E também definir os objetivos, as metas e as estratégias a serem alcançados, fazendo com que os alunos da Escola Guamaense consigam aprender matemática, levando em conta a temática da pesquisa, de fato e de direito.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n.81, maio de 1992. P 53-60.

AMARAL, Wagner Alexandre do; COSTA, Reginaldo Rodrigues da. Avaliação da aprendizagem no ensino da matemática: tendências e perspectivas. **Educere – XIII Congresso Nacional de Educação - Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**. Curitiba-PR, 2017.

APPLE, Michael W. Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.5-33, Jan/Jun 2001.

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de. **Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel**: sistematização dos aspectos teóricos fundamentais. Campinas- UNICAMP, 1976.

ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica do Brasil. In: ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N; **Avaliação da Educação Básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação da educação por um sistema nacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 27-48, jan./jun. 2013.

AZEVEDO, Israel Belo de. **O prazer da produção científica**: diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos. 6 ed. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5 ed. Lisboa: Edições 70, 2021.

BARROS, Rafael Lameira. Aprendizagem de matemática: um diagnóstico sobre fatores socioeconômicos. **Ensino em Foco**, v. 3, n. 7, p. 24-34, dez. 2020

BASTOS, L. R. & SWYTER, L. Avaliação com Referência a Norma e a Critério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 1974.

BASSETTO, C. F.; LEMES, S. de S. Proficiência em matemática: análise do desempenho em escolas públicas estaduais de Araraquara no SARESP. **Revista de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 15, p. 167-185, 2017.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate**. Educação e Pesquisa vol.41. Scielo. São Paulo, 2015.

BERTONCELLO, Ludhiana; ROSSETE, Silvana Regina. A importância do diálogo na relação professor-aluno e o paradigma da complexidade. **Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 13, n. 2, p. 177-190. jul./dez.2008.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Trad. ALVAREZ, Maria João (orient.); SANTOS, Sara Bahia dos; BAPTISTA, Telmo Mourinho. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**. 1999, n.108, p.101-132.

BRASIL. **LDB**. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **INEP**, 2019. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>.

BRASIL. INEP. **Press Kit SAEB 30 anos**, 2020.

BRASIL. MEC/INEP. **Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: Objetivos, Diretrizes, Produtos e Resultados**. Brasília, 1994.

BRASIL. MEC/INEP. **Estudo Comparativo dos Resultados do SAEB 1995/1997**. Brasília, 1997.

BRASIL. MEC/INEP/DAEB. **Resultados do Saeb/95 – Estado do Pará**. Brasília, 1998.

BRASIL. MEC/INEP. **Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – 1999 - Dados de contexto: Brasil, Regiões e Unidades da Federação**. Brasília, 2000.



BRASIL. MEC/INEP. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb**. Relatório Saeb 2001 – Matemática. Brasília, 2002.

BRASIL. MEC/INEP. **Resultados do Saeb 2003**. Brasília, 2002.

BRASIL. MEC/INEP. **Saeb - 2005 Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. Brasília, 2007.

BRASIL. MEC/INEP/DAEB. **Saeb/Prova Brasil 2011 - primeiros resultados**. Brasília, 2011.

BRASIL. MEC/INEP/DAEB. **Relatório Saeb (Aneb e Anresc) 2005 – 2015: Panorama da década**. Brasília-DF, 2018.

BRASIL. MEC/INEP/DAEB. **Relatório Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica 2017**. Brasília-DF, 2019.

BRASIL. MEC/INEP/DAEB. **Resultados do Saeb 2019 – Estados e Municípios**. Brasília, 2022. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>

BRASIL. MEC/INEP. **Nota explicativa - resultados prova brasil 2013**. Brasília, 2013.

BRASIL. MEC/INEP. **Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Resultados de 2019. Brasília, 2019.

CAED, UFJF. **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Disponível: <http://portalavaliacao.caedufjf.net/tag/simave>.

CARVALHO, Cynthia Paes de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; LIMA, Maria de Fátima Magalhães de. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 50-76, set./dez. 2014.

CARVALHO, L. M. O. de; CARVALHO, W. L. P. de; JUNIOR, J. L. **Formação de professores, questões sociocientíficas e avaliação em larga escala: Aproximando a pós-graduação da escola**. São Paulo: Escrituras Editora, 2016. (Educação para a Ciência).

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil avanços e novos desafios. **Revista Perspectiva**. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CATELLI JR, Roberto; GISI, Bruna; SERRÃO, Luís Felipe Soares. Encceja: cenário de disputas na EJA. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos (online)**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: **J. Poupart, et al (orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públicas. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

COLA, A. R. **Avaliação externa e em larga escala: o entendimento de professores que ensinam matemática na educação básica**. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2015.

COMAR, Sueli Ribeiro. **Política de Avaliação em larga escala no Brasil: das orientações internacionais à prática escolar – um estudo a partir do projeto principal de educação da América Latina e Caribe e projeto regional para educação**. Curitiba: CRV, 2021.

COMENIUS, I. A. GOMES, J. F. (Digit. e trad.). **Didactica Magna (1621-1657)**. Versão para ebook: eBooksBrasil.com, Fonte Digital, 2001.

CORREIA, L. M. **Avaliações em larga escala: relações com o desempenho dos educandos nas avaliações nacionais**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

CRESWELL, J. W. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. Revisão técnica Dirceu da Silva. **Investigação qualitativa de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CURY, Carlos R. Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: Da teoria à prática**. 15. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. **Avaliação Institucional:** Relatório de Aplicação. Equipe Gestora da Rede Pública. Brasília, 2018.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, 2004. p. 213-225.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa Documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC, v.19, n. 1, jan-dez. 2019. p. 170-184.

FERREIRA, Márcia M.P. **Um estudo sobre avaliação e gestão escolar no sistema paraense de avaliação educacional (SisPAE)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém/PA, 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo, Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREINET, Célestin. LEGRAND, Louis; Tradução e organização: José Gabriel Perissé – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 – **Coleção Educadores**.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1984.

GIUNGI, Alinne Marques. CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. Pedagogias do século XX (Resenha). **Revista de Educação PUC - Campinas**, Campinas, n. 19, p. 119-123, novembro 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed., 3 reimpr., São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Sociologia da Educação: campo de conhecimento e novas temáticas. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 26, 95-117, jul.- dez. 2012.

GOMES, Manoel Messias. Saeb: definição, características e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 6, 26 de março de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/6/saeb-definicao-caracteristicas-e-perspectivas>

GREMAUD, Amaury Patrick. **Indicador de efeito escola**: uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007

HOFFMANN, Jussara Maria L. **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtiva. Porto alegre: Mediação, 2005, 35 Ed.

HOFFMANN, Jussara Maria L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2019.

HOFFMANN, Jussara Maria L. **Avaliar para promover: As setas do Caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2008.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de Oliveira; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise Documental como Percurso Metodológico na Pesquisa Qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51/2021.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**. Vol.14. Nº 2. Bogotá – Colômbia. Julho-Dezembro de 2015.

LACERDA, Lúcia Loreto; MELARA, Adriane. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: panorama dos vinte anos de práticas avaliativas na rede educacional. **Educere**. XI Congresso Nacional de Educação – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem - componente do ato pedagógico**. 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

MACHADO, Nilson José; D'ambrósio, Ubiratan. **Ensino de Matemática: pontos e contrapontos**. Arantes, Valéria Amorim (org). São Paulo: Summus, 2014.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2. A pesquisa qualitativa em debate, Bauru: USC, 2004.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v.26-27, 1990-1991, p. 149-158.

MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.). NETO, Alfredo Veiga; MACEDO, Elizabeth Fernandes; LOPES, José de Souza M.; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro P. e CORAZZA, Sandra Mara. **Currículo: Questões atuais**. Campinas-SP: Papyrus, 14 Ed.1997.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel**. Ed. Centauro, 2001.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução e organização: Daniele Saeb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 – Coleção Pensadores.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria; ROMÃO-DIAS, Daniela; DI LUCCIO, Flávia. O uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online] n.1, v. 22, 2009, p. 36-43. Disponível: [www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)

OLIVEIRA, Vania Maria Machado de. **A trajetória do Sistema de Avaliação da Educação do estado do Rio de Janeiro-SAERJ**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2019.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Pedagógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC. Sistema Paraense de Avaliação Educacional - SISPAE. **Revista contextual**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v.4, Juiz de Fora, anual, 2013.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC. **Revista do Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE: Perfil dos Participantes e Fatores Associados ao Desempenho Escolar**. Fundação Vunesp, Belém, 2014.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC. **Revista do Sistema Paraense de Avaliação Educacional - SisPAE: Referências e Resultados**. Fundação Vunesp, Belém, 2014.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC. **Revista do Sistema Paraense de Avaliação Educacional: 2.1. Relatório de Boas Práticas.** Fundação Vunesp, Belém, 2015.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC. **Revista do Sistema Paraense de Avaliação Educacional: Referências e Resultados.** Fundação Vunesp, Belém, 2015.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC. **Revista do Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE: Perfil dos Participantes e Fatores Associados ao Desempenho Escolar.** Fundação Vunesp, Belém, 2015.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC. **Revista do Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE: Perfil dos Participantes e Fatores Associados ao Desempenho Escolar.** Fundação Vunesp, Belém, 2016.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC. **Revista do Sistema Paraense de Avaliação Educacional: Referências e Resultados.** Fundação Vunesp, Belém, 2015.

PARÁ. **Pacto pela Educação no Pará. Relato e avaliação (2012 a 2017).** Synergo, Seduc, 2017.

PARÁ. **Projeto Político-Pedagógico (PPP) da E.E.E.M.Gov. Alexandre Zacharias de Assumpção.** Período 2014-2016, Belém.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Vanilda Marques; OLIVEIRA, Johnny Jorge de. Análise do investimento público na educação básica e o desempenho dos alunos em avaliações nacionais no estado de Goiás durante o período de 2012 a 2019. **Semana Acadêmica Revista Científica,** Fortaleza, ed. 221, v. 10, 2022.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO; Suzelei Faria; HAYASHI Maria Cristina P. Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.

QUEIROZ, Luiz Miguel G.; VALE, Cassio.; SANTOS, Terezinha Fátima A. M. A educação pública básica no Pará na ótica do Sistema Paraense de Avaliação Educacional. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, SP, v.28, n.59, p.566-582, setembro-dezembro, 2018.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA**. V.7, n.2, p. 305-322, julho – dezembro, 2005.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I, jul. 2009.

SANTIAGO, Maria Betânia **Tese Diálogo e Educação: O Pensamento Pedagógico em Martin Buber**, 2008.

SANTOS, Maria Lúcia dos. **O Panorama do Baixo Desempenho no Índice de Desenvolvimento Educacional do Pará (IDEPA): medidas corretivas para uma escola pública de Ensino Médio**. Universidade Fernando Pessoa - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Mestrado em docência e gestão da educação. Porto, 2018.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e a realidade escolar: o problema escolar de aprendizagem**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SELBACH, Simone. Antunes, Celso (coord.). **Matemática e Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Como Bem Ensinar)

SILVA, Alessandra dos S. **SisPAE: os efeitos da prática sistemática de resolução de questões sobre o desempenho de estudantes**. 2019. 200f. Dissertação do Mestrado em Educação - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.



SILVA, Américo Junior Nunes da; SOUZA, Ivanete dos Santos de (orgs.). **A Formação do Professor de Matemática em Questão: Reflexões para um Ensino com Significado**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

SILVA, Maria Abádia. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez 2003.

SILVA, Paulo Augusto da Costa. **Equalização da Prova Belém na escala Saeb**. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação. Florianópolis, SC, 2017, 128 p.

SILVA, Sérgio Eustáquio da. **Utilização e apropriação do AVALIA-BH pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores da rede municipal de educação de Belo Horizonte**. Dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAEd/UFJF. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In.: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.). **Métodos de Pesquisa**. 1 ed. – Porto Alegre: UFRGS Editora, EAD série educação a distância, 2009. p. 31-42.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOUZA, Alberto de Mello e (org.). **Dimensões da avaliação educacional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOUZA, Robylson Nascimento de. **Uma análise da geometria no último ciclo do ensino fundamental: relevância, descaso e resultados no SisPAE**. Universidade Federal do Pará Instituto de Ciências Exatas e Naturais - Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), Belém, 2017.

SOUZA, Sandra Zákia L. Concepções de Qualidade da Educação Básica forjadas por meio de Avaliações em Larga Escala. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

THEODORO, Flávia Ivana S. Braga. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: produções didáticas, Vol. II. Governo do Estado do Paraná. PDE, 2013.

VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). **Avaliação em matemática**: História e perspectivas atuais. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VASCONCELLOS, C. S. **A construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 2, 1994.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 18 ed. Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de Didática**. 5 Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

WERLE, Flavia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012.

WERLE, Flavia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação das políticas públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. **ANPAE**. 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação – São Paulo, 26 a 30 de abril, 2011.

ZANFERARI, Talita; GUILL, Thales Fellipe; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Plano nacional de educação (2001-2011/2014-2024): uma análise das metas para educação superior. **EDUCERE**, XIII Congresso Nacional de Educação, Formação de Professores; contextos, sentidos e práticas. p. 15559 – 15571, 2017.

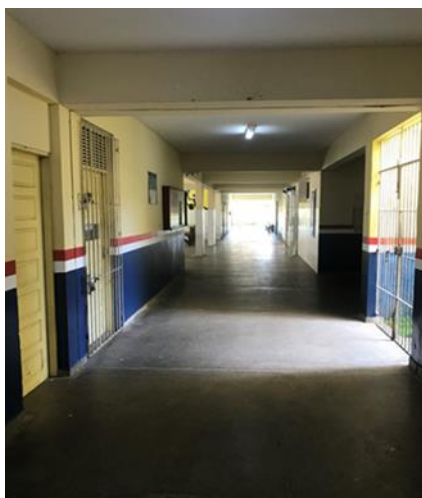
ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul.- set. 2017.

ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de. **Ensaio frankfurtianos.** São Paulo: Cortez, 2004.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Imagens da Escola Guamaense

#### IMAGEM 4 - Corredor de acesso ao 1º bloco da escola



*Sala da Coordenação, Secretaria, Sala da Direção, Laboratórios Multidisciplinar e de Informática, Banheiros, Copa e Escada de acesso ao 1º piso. Fonte: Pesquisadora – 2021.*

#### IMAGEM 5 - 1º Bloco - Refeitório da escola



Fonte: Pesquisadora - 2021.

#### IMAGEM 6 - Área externa da escola



Rampa entre o 1º e o 2º blocos. Fonte: Pesquisadora - 2021.

**IMAGEM 7 - Área externa da escola**

Espaço da escola para recreação, eventos e/ou aulas de educação física.

Fonte: Pesquisadora - 2021.

**IMAGEM 8 - Área externa da escola**

Salas de aula do 2º bloco. Fonte: Pesquisadora – 2021.

**APÊNDICE B - Imagens do Dia do Pacto pela Educação na escola (18/05/2013)****IMAGEM 9 - Abertura do evento**

Fonte: Pesquisadora – 2021

**IMAGEM 10 - Alunos aguardando distribuição de tarefas**

Fonte: Pesquisadora – 2021

**IMAGEM 11 - Alunos na tarefa de embelezamento e limpeza da área interna da escola**

Fonte: Pesquisadora – 2021

**IMAGEM 12 - Alunos na tarefa de embelezamento e limpeza da área interna da escola**



Fonte: Pesquisadora – 2021

**IMAGEM 13 - Confraternização após o cumprimento das tarefas**



Fonte: Pesquisadora – 2021

**APÊNDICE C - Termo de autorização para ter acesso ao Banco de dados da  
SAEN/SEDUC sobre o SisPAE**



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
Secretaria Adjunta de Ensino

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA EM BANCO DE DADOS**

Local, data.

Eu, \_\_\_\_\_, responsável principal pelo projeto de \_\_\_\_\_  
(Especificar o nível da pesquisa – TCC entre outros), o qual pertence ao curso  
de \_\_\_\_\_ (nome do curso) da \_\_\_\_\_ (nome da Instituição de Ensino),  
venho pelo presente, solicitar autorização da Secretaria de Estado de Educação,  
no setor de Coordenação de Avaliação, para realização da coleta de dados  
através do banco de dados \_\_\_\_\_, no período de \_\_\_\_ a \_\_\_\_ para o trabalho  
de pesquisa sob o título \_\_\_\_\_, com o objetivo  
\_\_\_\_\_ (Explicar resumidamente, os objetivo e justificativa da  
pesquisa). Esta pesquisa está sendo orientada pelo(a) Professor(a)  
\_\_\_\_\_

Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos à  
disposição para qualquer esclarecimento.

Nome e assinatura do Pesquisador Principal  
RG

Nome e assinatura do Orientador da Pesquisa  
RG



## APÊNDICE D– Roteiro de entrevista semiestruturada

**Sujeitos pesquisados:** Professores de matemática do 3º ano

- 1) Como a comunidade escolar tomou conhecimento da realização do SisPAE (Sistema Paraense de Avaliação Educacional) na escola?
- 2) Como os professores da disciplina Matemática participavam do SISPAE?
- 3) Qual a sua avaliação sobre os resultados apresentados pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas provas de matemática aplicadas pelo SisPAE?
- 4) Na sua opinião, os resultados da avaliação em matemática no SisPAE propiciaram a realização de estudos, reflexões e análises pedagógicas dos seus indicadores na escola?
- 5) Baseado em sua experiência como professor de matemática, os resultados apresentados pelos alunos do 3º ano do EM nas provas de matemática do SisPAE impulsionaram mudanças no ensino de matemática no âmbito da escola?

**Sujeitos pesquisados:** Técnicos Pedagógicos

- 1) A aplicação e os resultados do SisPAE foram discutidos com a comunidade escolar, seja pela Secretaria de Educação ou mesmo pela gestão da escola?
- 2) Durante o período 2014 a 2018, em que o SisPAE foi aplicado na escola, houve alguma formação para o corpo técnico pedagógico da escola?
- 3) Como a Coordenação Pedagógica teve acesso aos resultados da avaliação?
- 4) Como o resultado do SISPAE foi analisado e discutido junto aos alunos e professores de Matemática da escola?
- 5) Qual a sua avaliação sobre os resultados apresentados pelos alunos do 3º ano do EM nas provas de matemática do SisPAE?
- 6) Baseado em sua experiência na coordenação pedagógica desta escola, os resultados da avaliação em matemática no SisPAE propiciaram a realização de estudos, reflexões e análises pedagógicas dos seus indicadores no âmbito da escola?
- 7) Que ações são/foram desenvolvidas pela escola, com base nos resultados apresentados pelo SISPAE na escola?

## ANEXOS

**ANEXO I – Termo de consentimento livre e esclarecido para participantes do ciclo de estudo e reflexão**

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG. Nº \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa intitulada **“O SISTEMA PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (SisPAE) E O DESEMPENHO EM MATEMÁTICA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: o caso da Escola Guamaense”** desenvolvida pela acadêmica pesquisadora **Raquel Almeida da Silva** e permito que obtenha gravação de áudio de minha entrevista para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e/ou gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Local da pesquisa, .....de ..... de 2021

\_\_\_\_\_  
Nome completo do pesquisado(a)

Acadêmico/Pesquisador: \_\_\_\_\_

Professor Orientador: \_\_\_\_\_

# ANEXO II – Diário Oficial (D.O) do Pará Portaria de nº 919/2014 GS/SEDUC – de 20 DE OUTUBRO DE 2014 - (Secretaria de Estado de Educação – Gabinete do Secretário) - Número de Publicação: 759014

4 ■ CADERNO 3

SEGUNDA-FEIRA, 20 DE OUTUBRO DE 2014

**PORTARIA Nº: 12327/2014 DE 16/10/2014**  
Tomar sem efeito a PORTARIA Nº 012024/2014 de 06/10/2014, que concede férias, no período de 16/08/2014 a 14/09/2014, a servidora HILDA OLIVEIRA LEAL COSTA, matrícula 5892281/1, Assistente Administrativo, lotada no SEEFM Prof Manoel Saturnino de Andrade Favechi/Ananindeua, referente ao exercício de 2014, para fins de regularização funcional.

**ERRATA**  
**ERRATA DA PORTARIA Nº: 12070/2014 DE 06/10/2014**  
Nome: LÍVIA MARIA GAMA MONTEIRO  
Onde se lê: Período: 03/11/14 a 02/12/14 (30 dias)  
Leia-se: Período: 03/11/14 a 17/12/14 (45 dias)  
Publicada no Diário Oficial nº. 32.745 de 09/10/14

**TERMO ADITIVO A CONTRATO**  
**NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 758965**  
Termo Aditivo: 5  
Data de Assinatura: 16/10/2014  
Valor: 7.144,44  
Vigência: 17/10/2014 a 16/10/2015  
Classificação do Objeto: Outros  
Justificativa: visando atender o valor mensal, dotação orçamentária, bem como prorrogar vigência.  
Contrato: 31  
Exercício: 2010  
Orçamento:  
Programa de Trabalho Natureza da Despesa Fonte do Recurso  
Origem do Recurso  
12361134949630000 339036 0104000000 Estadual  
Contrato: ANA MARIA MONTEIRO MOURA  
Endereço: Tv WE-94, Bairro: Cidade Nova, 1142  
CEP: 67140-250 - Ananindeua/PA  
Telefone: 911180735  
Ordenador: WALDECIR OLIVEIRA DA COSTA

Secretaria de Estado de Educação  
- Gabinete do Secretário

**CREAÇÃO DE ESCOLA**  
**NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 758992**  
**PORTARIA Nº 31 / 2014 - SAEN**  
O Secretário Adjunto de Ensino, no uso de suas atribuições legais e;  
Considerando o que estabelece a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN);  
Considerando a política de expansão do Ensino Fundamental e Médio no município de MARAUÁ/FEBAS, que vem apresentando aumento na demanda, conforme processo nº 828496/2014.

**RESOLVE:**  
**Art. 1º** - Criar a ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO CRESCENDO NA FRACIA;  
**Art. 2º** - Para atender o que dispõe o artigo anterior, a Secretária Adjunta de Ensino - SAEN, providenciar junto a Secretária de Administração - SEAD e Coordenação de Descentralização - CODES, a listagem do quadro de servidores de acordo com a demanda do aluno registrada pela direção da unidade de ensino, como dispõe PORTARIA Nº 049/2014 - GS/SEDUC 617/2012 - GS, publicada no D.O. Nº 32606 de 21 de março de 2014;  
**Art. 3º** - Esta portaria entrará em vigor na data da sua publicação, revogando as disposições em contrário.  
DÉ-SE CIÊNCIA, REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE  
GABINETE DO SECRETÁRIO ADJUNTO DE ENSINO  
Belém, 17 de outubro de 2014  
LICURGO PEIXOTO DE BRITO  
Secretário Adjunto de Ensino

**PORTARIA Nº 919/2014-GS/SEDUC**  
**NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 759014**  
Institui o Sistema Paranaense de Avaliação Educacional - SiPAE e dá outras providências.  
O Secretário de Estado de Educação do Pará, no uso das atribuições que lhe foram atribuídas pelo art. 135, inciso V, da Constituição do Estado do Pará, e por Decreto Governamental publicado no Diário Oficial do Estado nº 32.571, de 28 de janeiro de 2014 e,

**CONSIDERANDO** a disposição da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, art. 9º, inciso VI, e que incumbe à União, em colaboração com os sistemas de ensino, assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, e que referido processo de avaliação possibilita o planejamento e a execução das políticas educacionais visando à melhoria da qualidade do ensino na rede escolar pública do Pará;

CONSIDERANDO que o Governo do Estado do Pará, por meio da Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC, institucionalizou o Pacto pela Educação do Pará, com financiamento internacional e significativa contrapartida do Estado, buscando, dentre seus objetivos, o de desenvolver sistema próprio de gestão do desempenho escolar; mediante indicadores de avaliação específicos, cuja meta é elevar a qualidade da educação básica e a sua repercussão no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

**RESOLVE:**  
**Art. 1º** Fica instituído o Sistema Paranaense de Avaliação Educacional - SiPAE, com a finalidade de acompanhar e avaliar o desempenho escolar, possibilitando subsidiar a rede pública estadual de ensino na elaboração do planejamento educacional e de ensino, com ênfase nos indicadores de desempenho escolar dos alunos, objetivando a melhoria da qualidade da aprendizagem e o êxito dos alunos no cumprimento do percurso acadêmico, de modo a elevar os índices de desenvolvimento da educação básica do Pará.

**Parágrafo único.** O SiPAE está diretamente vinculado à Secretaria de Estado de Educação - SEDUC e será presidido por um coordenador designado pelo Secretário.

**Art. 2º** O SiPAE é um conjunto sistêmico de informações que objetiva avaliar todas as escolas da rede estadual de ensino e seus anexos e, por adeção, as escolas da rede municipal paranaense, visando diagnosticar a realidade educacional para subsidiar as redes públicas no desenvolvimento de ações destinadas à melhoria da qualidade do ensino.

**Art. 3º** O SiPAE realizará suas ações no âmbito da rede pública do Estado do Pará, mediante instrumentos avaliativos de larga escala, visando coletar, produzir e sistematizar, anualmente, informações voltadas à implementação e monitoramento das políticas educacionais destinadas a atender as suas finalidades já fixadas nos artigos 1º e 2º desta Portaria, que contribuem para o alcance das metas traçadas no Pacto pela Educação do Pará.  
**Parágrafo único.** As informações a que se refere o caput do presente artigo devem ser precisas, sistemáticas e padronizadas sobre o desempenho do sistema educacional.

**Art. 4º** A atuação do SiPAE obedece a participação dos gestores, diretores, docentes, técnicos, alunos e demais agentes educacionais, na forma fixada na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e envolve a formação e capacitação de servidores da Educação para o enfrentamento das eventuais vulnerabilidades do sistema público de educação do Estado do Pará, buscando a profissionalização dos alunos e a identificação dos fatores construtivos que dificultam a melhoria da qualidade da educação no Estado do Pará.

**Art. 5º** O SiPAE subsidiará, através do Núcleo de Avaliação Educacional - NAEI, todos os setores da SEDUC com informações destinadas ao planejamento, monitoramento e execução das políticas e ações educacionais.

**Art. 6º** O SiPAE, em conjunto com as Diretorias da Secretaria Adjunta de Ensino - SAEN, elaborará o Plano Anual de Trabalho com a finalidade de promover a avaliação do desempenho anual da rede escolar pública do Pará.

**Art. 7º** Os recursos orçamentários do SiPAE incluem despesas com a implantação e execução das ações de avaliação de desempenho escolar da rede pública do Pará, com base na previsão dos programas/atividades da SAEN.

**Art. 8º** Esta Portaria entrará em vigor na data da sua assinatura.  
Belém, 17 de Outubro de 2014.  
DÉ-SE CIÊNCIA, REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.  
JOSÉ SEIXAS LOURENÇO  
Secretário de Estado de Educação

Secretaria de Estado de Educação - NLIC

**DISPENSA DE LICITAÇÃO**  
**NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 758688**

Dispensa: 16/2014  
Data: 27/08/2014  
Valor: 25.000,00  
Objeto: Locação de Imóvel localizado na Rua Rui Barbosa nº 210, Bairro Cidade Alta, no município de Monte Alegre/PA, pertencente a Senhora Mara da Silva Batista, para funcionar a E.E.E.M. Carim Melém. Valor Mensal: R\$ 25.000,00 (Vinte e Cinco Mil Reais). Processo n.º 765.841/2014 Processo n.º 779.291/2014 Processo n.º 794.621/2014  
Fundamento Legal: Art. 24, inciso X da Lei nº. 8.666/93  
Data de Ratificação: 17/10/2014  
Orçamento:  
Programa de Trabalho Natureza da Despesa Fonte do Recurso  
Origem do Recurso  
12361134949630000 339036 0104000000 Estadual  
Contrato(s):  
Nome: Mara da Silva Batista  
Endereço: R dos Gurupatubas, Bairro: Oriental, 2010  
CEP: 68220-000 - Monte Alegre/PA  
Complemento: Rua Rui Barbosa, Bairro Cidade Alta  
Telefone: 9133331228  
Ordenador: WALDECIR OLIVEIRA DA COSTA

**DISPENSA DE LICITAÇÃO**  
**NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 758671**

Dispensa: 17/2014  
Data: 17/10/2014  
Valor: 11.175,00  
Objeto: Locação de Imóvel localizado na Rodovia Transcabanhal nº 2543, Bairro Fonte Boa, no município de Castanhal/PA, pertencente a Inspectora Laura Vicuña, para funcionar a Escola Estadual Cidade de Dom Bosco. Valor Mensal: R\$ 11.175,00 (Onze Mil, Cento e Senta e Cinco Reais). Processo n.º 710.730/2013 Processo n.º 739.172/2013 Processo n.º 797.777/2014  
Fundamento Legal: Art. 24, inciso X da Lei nº. 8.666/93.  
Data de Ratificação: 17/10/2014  
Orçamento:  
Programa de Trabalho Natureza da Despesa Fonte do Recurso  
Origem do Recurso  
12361134949630000 339039 0104000000 Estadual  
Contrato(s):  
Nome: Inspectora Laura Vicuña  
Endereço: Av André Araújo, Bairro: Adrianópolis, 2230  
CEP: 69057-025 - Maracá/AM  
Complemento: Bairro: Petropolis  
Telefone: 9133433848  
Ordenador: WALDECIR OLIVEIRA DA COSTA

Universidade do Estado do Pará

**ERRATA DE ADITIVO AO CONTRATO**  
**NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 758521**  
**PROCESSO Nº 2011/327364-UEPA**

CONTRATO Nº 061/2012  
ADITIVO Nº 02  
UEPA e FUNDAÇÃO DE AMPARO AO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA-FADESP  
ONDE SE LÊ:  
TÉRMINO DA VIGÊNCIA: 08/10/2015  
LEIA-SE:  
TÉRMINO DA VIGÊNCIA: 08/04/2015  
PUBLICADO NO DOE DE 08/10/2014

**NÚMERO DA PUBLICAÇÃO: 754440**  
**EXTRATO DE REGISTRO DE PREÇOS**  
**NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 758651**  
**PROCESSO: 2014/114219-UEPA**

Especie: Ata de Registro de Preços nº 08/2014 referente ao Pregão nº 19/2014;  
Objeto: Registro de Preços para Prestação de Serviços de Confecção e Impressão de Materiais Gráficos Institucionais para atender as demandas da Reitoria e dos Campi da Universidade do Estado do Pará/UEPA;  
Órgão Gerenciador: Universidade do Estado do Pará;  
Vigência: 12 meses a partir de 17/10/2014;  
Fornecedor: GTR GRAFICA E EDITORA LTDA;  
Valor Total: R\$ 188.910,00;  
Autenticação: Juarez Antônio Simões Quaresma,  
Belém, 17 de outubro de 2014.  
JUAREZ ANTÔNIO SIMÕES QUARESMA  
Reitor UEPA

**AVISO DE LICITAÇÃO**  
**NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 758669**  
**MODALIDADE: PREGÃO ELETRÔNICO**

Número: 30/2014  
Objeto: Aquisição de Fita (Colorida) para impressão de cartazes de estudantes e crachás, para atender a Universidade do Estado do Pará.  
Entrega do Edital: O Edital encontra-se acessível nos sites: www.comprasnet.gov.br, www.compraspara.pa.gov.br e www.uepa.br, a partir do dia 20/10/2014.  
Responsável pelo certame: MARIA SONIA SOARES ATAÍDE  
Local de Abertura: UASG 925611 - www.comprasnet.gov.br  
Data da Abertura: 31/10/2014  
Hora da Abertura: 09:00  
Orçamento:  
Programa de Trabalho Natureza da Despesa Fonte do Recurso  
Origem do Recurso  
12361134949630000 339036 0104000000 Estadual  
Ordenador: JUAREZ ANTÔNIO SIMÕES QUARESMA

**AVISO DE LICITAÇÃO**  
**NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 758662**  
**MODALIDADE: PREGÃO ELETRÔNICO**

Número: 11/2014  
Objeto: Contrato em Comodato referente a reativos e à cessão de uso de 1 (um) equipamento de realização de análises bioquímicas para atender as necessidades do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.  
Entrega do Edital: O Edital encontra-se acessível nos sites: www.comprasnet.gov.br, www.compraspara.pa.gov.br e www.uepa.br, a partir do dia 20/10/2014.

# ANEXO III - Diário Oficial da União (DOU) – Portaria Nº 366, DE 29 DE ABRIL DE 2019 - Diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019.

## DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO - Seção 1

ISSN 1677-7042

Nº 83, quinta-feira, 2 de maio de 2019

Art. 2º Prorrogar, para o dia 15 de maio de 2019, o prazo estabelecido no § 2º do art. 5º da Portaria Normativa nº 25, de 22 de dezembro de 2011, e no art. 2º da Portaria Normativa nº 16, de 4 de setembro de 2012, para a realização de transferência de curso ou de instituição de ensino e de solicitação de dilatação do prazo de utilização do financiamento, respectivamente, referente ao 1º semestre de 2019.

Art. 3º Os aditamentos de que trata esta Portaria deverão ser realizados por meio do SisFIES, disponível nas páginas eletrônicas do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, nos endereços [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) e [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br).

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

CARLOS ALBERTO DECOTELLI DA SILVA

### INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

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.

O PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, no uso das atribuições que lhe confere o Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007, e considerando os termos do Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, resolve:

Art. 1º Ficam estabelecidas, na forma desta Portaria, as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019.

Parágrafo único: O Inep realizará o SAEB em regime de parceria com o Distrito Federal, Estados e Municípios.

Art. 2º O SAEB é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado periodicamente pelo INEP desde os anos 1990, e que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica:

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

II - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais;

III - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil;

IV - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, atraindo o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa.

Art. 3º Considerando a qualidade da Educação Básica como um atributo multidimensional, o SAEB toma como referência sete dimensões de qualidade da Educação Básica que se inter-relacionam para promover percursos regulares de aprendizagens com vistas à formação integral dos estudantes brasileiros:

I - Atendimento Escolar;  
II - Ensino e Aprendizagem;  
III - Investimento;  
IV - Profissionais da Educação;  
V - Gestão;  
VI - Equidade; e  
VII - Cidadania, Direitos Humanos e Valores

Art. 4º Para os efeitos desta Portaria, consideram-se as seguintes definições:  
I - População alvo: conjunto de escolas, redes e sistemas que se pretende avaliar;

II - População de referência: conjunto de escolas, redes e sistemas que efetivamente será possível cobrir no SAEB 2019, seja de forma censitária ou amostral.

Art. 5º Todas as escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª e 4ª série do Ensino Médio (tradicional e integrado).

Art. 6º Uma amostra de escolas públicas e privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados em turmas de 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental, distribuídas nas vinte e sete Unidades da Federação.

Art. 7º Uma amostra de escolas públicas e privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, distribuídas nas vinte e sete Unidades da Federação, para aplicação dos instrumentos descritos no inciso V do art. 11 da presente Portaria.

Art. 8º Uma amostra de escolas públicas e privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, distribuídas nas vinte e sete Unidades da Federação, para aplicação exclusiva dos instrumentos previstos no inciso VI do art. 11.

Art. 9º Uma amostra de instituições públicas ou conveniadas com o setor público, localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados na etapa da Educação Infantil, para aplicação exclusiva dos instrumentos previstos nos incisos I, II e III, do art. 11, em caráter de estudo-piloto.

Parágrafo único: Até 30 de junho de 2019, o INEP publicará no Portal da Autarquia a Nota Técnica que detalha a população de referência do SAEB 2019.

Art. 10º Não serão consideradas população de referência do SAEB 2019:  
I - escolas com menos de 10 estudantes matriculados nas etapas avaliadas;  
II - as turmas multisseriadas;

III - as turmas de correção de fluxo;  
IV - as turmas de Educação de Jovens e Adultos;  
V - as turmas de Ensino Médio Normal/Magistério;

VI - as classes, as escolas ou os serviços especializados de Educação Especial não integrantes do ensino regular; e  
VII - as escolas indígenas que não ministrem a Língua Portuguesa como primeira língua.

Art. 11º A população a ser avaliada será definida com base nas informações coletadas em caráter preliminar pelo Censo da Educação Básica 2019 até o dia 31 de julho de 2019, não sendo considerados os dados incluídos em período previsto para retificação do Censo Escolar da Educação Básica 2019.

Parágrafo único: Os dados finais do Censo da Educação Básica 2019 serão considerados para validação da população de referência no momento do compute dos resultados da avaliação.

Art. 12º As escolas sorteadas para compor as amostras mencionadas nos incisos II e III do art. 5º serão contatadas pelo INEP até a data da aplicação.

Art. 13º A partir de setembro de 2019, as escolas participantes serão contatadas por instituição contratada pelo INEP para realizar o agendamento da aplicação dos instrumentos do SAEB 2019.

Art. 14º A aplicação dos instrumentos do SAEB 2019 será realizada no período de 21 de outubro de 2019 a 01 de novembro de 2019 em todas as unidades da Federação.

Art. 15º Serão aplicados os seguintes instrumentos:  
I - Questionários para Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a serem respondidos pelos titulares da pasta nos Estados e Municípios;

II - Questionários para Diretores de Escola, a serem respondidos pelos responsáveis legais das unidades escolares;

III - Questionários para Professores das Turmas, para a população alvo dos incisos I, II e V do Art. 5º;

IV - Questionários para Estudantes das Turmas, para a população alvo dos incisos I e II do Art. 5º;

V - Provas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas para uma amostra de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental, tomando por referência a Base Nacional Comum Curricular de 2017;

VI - Provas de Língua Portuguesa e Matemática para estudantes de 2º ano do Ensino Fundamental, tomando por referência a Base Nacional Comum Curricular de 2017;

VII - Provas de Língua Portuguesa e Matemática para estudantes de 5ª e 9ª anos do Ensino Fundamental e de 3ª e 4ª séries do Ensino Médio.

Parágrafo único: As provas de Língua Portuguesa e Matemática de 5ª e 9ª anos do Ensino Fundamental e 3ª e 4ª séries do Ensino Médio seguirão as matrizes vigentes, preservando a comparabilidade entre edições e manutenção da série histórica de resultados do SAEB e, consequentemente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, conforme previsto no Plano Nacional de Educação.

Art. 12º Os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação poderão participar do SAEB 2019, desde que estejam devidamente registrados no Censo da Educação Básica 2019 e que componham a população alvo do SAEB 2019, conforme determina esta Portaria.

Art. 13º Os profissionais que rotineiramente acompanham os estudantes da educação especial que fazem parte da população alvo poderão estar presentes durante a aplicação dos instrumentos, sempre que a escola considerar necessário, desde que isso seja informado no agendamento da aplicação e que o Termo de Compromisso seja devidamente assinado.

Art. 14º Quaisquer problemas ou dificuldades que inviabilizem a aplicação dos instrumentos do SAEB 2019 devem ser imediatamente reportados pela escola ao aplicador ou ao coordenador do respectivo Polo de Aplicação e registrados em formulários da aplicação.

Art. 15º A produção de indicadores de qualidade da Educação Básica, a partir das respostas aos questionários e aos testes cognitivos, terá critérios próprios definidos por meio de técnicas estatísticas com posterior divulgação por meio de nota técnica.

Art. 16º Caberá às secretarias estaduais ou municipais de educação informar ao Inep, por meio de formulário próprio (Anexo I), até o dia 31 de maio de 2019, os nomes e os códigos das escolas indígenas que não participaram do SAEB, devido a particularidades de seus projetos político-pedagógicos, bem como as demais informações solicitadas nesse documento.

Art. 17º Os resultados preliminares das escolas participantes do SAEB 2019 poderão ser acessados pelos Diretores Escolares em 31 de maio de 2020, por meio de sistema on-line, disponível no Portal do INEP.

Art. 18º Os Diretores Escolares terão 15 dias corridos após a divulgação dos resultados preliminares para realizar a interposição de recursos aos resultados apresentados, em sistema on-line, disponível no Portal do INEP, apresentando as justificativas que fundamentem a solicitação.

§ 1º Somente serão aceitos recursos encaminhados no prazo e na forma estabelecidos por esta Portaria e serão desconsiderados, portanto, aqueles enviados por e-mail, telefone ou ofício.

§ 2º O INEP analisará e emitirá resposta aos recursos até 31 de agosto de 2020.

Art. 19º Por etapa avaliada, serão publicamente divulgados os resultados das escolas públicas mencionadas no inciso I do art. 5º, que cumpriram, cumulativamente, os seguintes critérios:

I - registrar, no mínimo, 10 (dez) estudantes presentes no momento da aplicação dos instrumentos;

II - alcançar taxa de participação de, pelo menos, 80% (oitenta por cento) dos estudantes matriculados, conforme dados declarados pela escola ao Censo da Educação Básica 2019, consideradas aqui as informações constantes em sua versão final, atendendo ao disposto no art. 11, § 1º, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Art. 20º Por etapa avaliada, serão publicamente divulgados os resultados dos Municípios que contêm as escolas mencionadas no inciso I do art. 5º, que cumpriram, cumulativamente, os seguintes critérios:

I - registrar, no mínimo, 10 (dez) estudantes presentes no momento da aplicação dos instrumentos;

II - alcançar taxa de participação de, pelo menos, 80% (oitenta por cento) dos estudantes matriculados, conforme dados declarados pela escola ao Censo da Educação Básica 2019, consideradas aqui as informações constantes em sua versão final.

Art. 21º Por etapa avaliada, serão publicamente divulgados os resultados dos Estados que contêm as escolas mencionadas nos incisos I, II, III e IV do art. 5º, que cumpriram, cumulativamente, os seguintes critérios:

I - registrar, no mínimo, 10 (dez) estudantes presentes no momento da aplicação dos instrumentos;

II - alcançar taxa de participação de, pelo menos, 80% (oitenta por cento) dos estudantes matriculados na etapa de ensino avaliada, conforme dados declarados pela escola ao Censo da Educação Básica 2019, consideradas aqui as informações constantes em sua versão final.

Art. 22º Até 31 de agosto de 2020, todas as escolas com aplicação censitária que cumpriram os critérios dispostos nesta Portaria terão acesso a seus resultados finais por meio do Boletim da Escola, disponível no Portal do INEP.

Art. 23º Até 31 de agosto de 2020, todos os Municípios e Estados que cumpriram os critérios dispostos nesta Portaria terão acesso aos seus resultados finais por meio do Painel Educacional, disponível no Portal do INEP.

Art. 24º Após a publicação dos resultados finais, o INEP realizará reuniões de divulgação, na modalidade presencial ou à distância, com os equipes do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Art. 25º Até novembro de 2020, o INEP realizará pelo menos uma Mesa Pública de Análise dos resultados finais da edição 2019.

Art. 26º Até dezembro de 2020, estarão disponíveis os Microdados da Edição 2019.

Art. 27º Até junho de 2021, o INEP publicará Relatório Analítico sobre a Qualidade da Educação Básica a partir das evidências do SAEB 2019.

Art. 28º Revogar a Portaria nº 1.100, de 26 de dezembro de 2018.

Art. 29º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

ELMER COELHO VICENZI

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ

PORTARIA Nº 651, DE 29 DE ABRIL DE 2019

O Reitor da UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, e de acordo com o que consta no Memorando Eletrônico nº 197/2019 - DTI, de 18/04/2019, resolve:

Revogar a Portaria nº 915, de 14/05/2013, publicada no DOU nº 94, de 17/05/2016, Seção 1, pág. 104.

DAGOBERTO ALVES DE ALMEIDA

PORTARIA Nº 653, DE 29 DE ABRIL DE 2019

O Reitor da UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, e de acordo com o que consta no Memorando Eletrônico nº 120/2019 - DGO, de 25/04/2019, resolve:

Delegar Competência ao Diretor Geral do Campus de Itabora para assinar os Termos de Acordo Gratuitos elaborados pela Coordenação de Gestão de Pessoas e resultados do credenciamento de pessoas física e jurídica, na área da saúde, com o Campus de Itabora.

Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União.

DAGOBERTO ALVES DE ALMEIDA



Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.inep.gov.br/autoridade.html>, pelo código 05152019052020047

47

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.



# ANEXO IV - Diário Oficial da União (DOU) – Portaria Nº 458, de 5 DE MAIO DE 2020 – Mudanças no SAEB

## DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO - Seção 1

ISSN 1677-7042

Nº 85, quarta-feira, 6 de maio de 2020

### Ministério da Educação

#### GABINETE DO MINISTRO

#### PORTARIA Nº 458, DE 5 DE MAIO DE 2020

Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e em conformidade com o disposto no art. 9º, inciso VI, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 8º do Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, resolve:

#### CAPÍTULO I

##### DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Portaria dispõe sobre normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Art. 2º A avaliação da educação básica será realizada em colaboração com os sistemas de ensino de todos os entes da federação, objetivando a melhoria da qualidade de ensino.

Art. 3º Os exames e as avaliações que integram a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica serão realizados, anualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, e são eles:

- I - Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb;
- II - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Enceja;
- III - Exame Nacional do Ensino Médio - Enem.

Parágrafo único. O Inep poderá receber servidores ou empregados públicos cedidos pela administração direta e indireta de outros entes federados, integrantes dos respectivos sistemas educacionais, independentemente da ocupação de cargo em comissão ou função de confiança, desde que o ônus da respectiva remuneração seja do órgão ou entidade cedente.

#### CAPÍTULO II

##### DOS EXAMES E DAS AVALIAÇÕES QUE INTEGRAM A POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

##### Seção I

##### Do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb

Art. 4º O Saeb é um sistema composto por um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações, exames e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica, que são:

- I - a educação infantil;
  - II - o ensino fundamental;
  - III - o ensino médio.
- Art. 5º O Saeb será realizado pela União, em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, e contará com a coleta de dados junto aos sistemas de ensino e às escolas públicas e privadas brasileiras.

Art. 6º São objetivos do Saeb:

- I - construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma transparente, informações sobre o processo de ensino-aprendizagem em cada escola, comparáveis em nível nacional, anualmente e com resultados em tempo hábil, para permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar;
- II - produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento de séries históricas;
- III - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no País em seus diversos níveis governamentais;
- IV - subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil;
- V - desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, por meio de intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa, bem como de servidores do Inep, docentes e gestores da educação de todos os entes envolvidos.

Art. 7º O Saeb tem como referência as seguintes dimensões de qualidade para a avaliação da educação básica:

- I - atendimento escolar;
- II - ensino e aprendizagem;
- III - investimento;
- IV - profissionais da educação;
- V - gestão;
- VI - equidade; e
- VII - cidadania, direitos humanos e valores.

Art. 8º O Saeb 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 Base Nacional Comum Curricular - BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais.

Parágrafo único. O Saeb propiciará a aplicação de provas e questionários que permitam avaliar as distintas dimensões de qualidade da educação básica.

Art. 9º Os resultados do Saeb deverão possibilitar:

- I - a produção de indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares;
- II - o monitoramento e a avaliação da eficiência, da eficácia e da efetividade da aplicação dos recursos públicos alocados aos programas e projetos da educação básica;
- III - a disponibilidade de informações relevantes para subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas;
- IV - a implementação gradual de aperfeiçoamentos e inovações nos processos de avaliação e exames, mantendo a comparabilidade entre as distintas pesquisas e a manutenção de séries históricas;
- V - a difusão, com transparência e de fácil acesso, para toda a sociedade, de diagnósticos e pesquisas sobre o sistema de educação básica, em níveis de desagregação distintos, até a instituição escolar, comparáveis em nível nacional;
- VI - sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior;
- VII - a avaliação anual da educação básica, abrangendo, quando couber, todas as áreas de formação em todos os anos letivos;
- VIII - a realização de devolutivas pedagógicas tempestivas; e
- IX - o acesso a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação superior.

Art. 10. O Saeb terá como público-alvo todos os alunos de escolas públicas e privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam estudantes matriculados na educação básica, em todos os seus respectivos anos e séries.

Parágrafo único. O Inep poderá editar regulamento para tratar das excepcionalidades da população-alvo.

Art. 11. O planejamento e a operacionalização do Saeb são de competência do Inep, que deverá:

- I - definir os objetivos específicos de cada pesquisa a ser realizada, alinhados às diretrizes definidas pelo Ministério da Educação - MEC e pelo Conselho Nacional de Educação - CNE;
- II - definir os instrumentos a serem utilizados, bem como as competências e as habilidades a serem avaliadas;
- III - definir abrangência, mecanismos e procedimentos de execução de cada pesquisa;
- IV - implementar cada pesquisa em campo; e
- V - definir as estratégias para disseminação dos resultados de cada pesquisa.

§ 1º O planejamento de cada uma das pesquisas definirá parâmetros básicos inerentes às aplicações anuais, que serão estabelecidos em Portaria específica do Inep.

§ 2º O Inep publicará o respectivo cronograma de implementação do Saeb.

Seção II  
Do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Enceja

Art. 12. O Enceja aferirá as competências e as habilidades exigidas para a conclusão do ensino fundamental e médio, conforme o caso, e terá como população-alvo:

- I - jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio na idade própria;
- II - pessoas privadas de liberdade; e
- III - pessoas que residem no exterior.

Parágrafo único. O Enceja poderá ser utilizado para fins de certificação de níveis de ensino.

Art. 13. Caberá ao INEP:

- I - a elaboração do Termo de Compromisso de Cooperação Técnica, a ser assinado pelas secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e pelos institutos federais;
- II - o planejamento e a implementação do exame, assim como a avaliação contínua do processo;
- III - a elaboração e a aplicação do questionário socioeconômico;
- IV - a disponibilização dos resultados às secretarias de educação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal e institutos federais que aderirem ao Exame; e
- V - a publicação e a divulgação do edital para a realização do Exame.

Art. 14. Caberá às secretarias estaduais de educação e aos institutos federais de educação que aderirem ao Exame:

- I - a divulgação do edital para a realização do Exame no âmbito de sua jurisdição; e
- II - a emissão de certificados de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio, bem como a Declaração Parcial de Proficiência dos participantes do Exame.

Art. 15. Fica assegurada a gratuidade da inscrição no exame nos termos do § 1º do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Parágrafo único. O não comparecimento ao Exame poderá ensejar ressarcimento à União, do custeio dos serviços pertinentes à elaboração e à aplicação das provas, bem como ao processamento de seus resultados, salvo se justificada a ausência do participante, por meio de atestado médico ou outro documento oficial que comprove a impossibilidade do seu comparecimento, na forma de regulamento a ser editado pelo Inep.

Art. 16. O Inep disponibilizará às secretarias de educação que aderirem ao Exame os dados anonimizados a ele referentes, após sua aplicação, para contribuir na melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos.

Art. 17. O Inep estabelecerá, em Portaria, os critérios específicos para a realização do Enceja.

##### Seção III

##### Do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem

Art. 18. O Enem tem como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao final da educação básica, de acordo com a BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais.

Art. 19. Os resultados do Enem deverão possibilitar:

- I - a constituição de parâmetros para a autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e a sua inserção no mercado de trabalho;
- II - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;
- III - a utilização do Exame como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições públicas de educação superior;
- IV - o acesso a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação superior;
- V - a seleção para ingresso nos diferentes setores do mundo do trabalho; e
- VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

Art. 20. Cabe ao Inep planejar e implementar o Enem, assim como promover a avaliação contínua do processo, mediante articulação permanente entre servidores do Inep, especialistas em avaliação educacional e instituições de educação superior.

Art. 21. O Enem será realizado anualmente, com a possibilidade de aplicação de várias edições, observando-se as disposições contidas nesta Portaria e em regulamentos publicados pelo Inep.

§ 1º O Inep tomará públicas as matrizes de competências balizadoras do Enem.

§ 2º A inscrição no Enem é voluntária, podendo dele participar qualquer interessado que preencha os requisitos dispostos em edital.

Art. 22. Para a inscrição, os interessados deverão pagar uma taxa de inscrição, cujo valor será fixado anualmente pelo Inep, destinada ao custeio dos serviços pertinentes à elaboração e à aplicação das provas, bem como ao processamento de seus resultados.

Art. 23. Serão isentos do pagamento da taxa de inscrição:

- I - os concluintes do ensino médio, em qualquer modalidade de ensino, matriculados em instituições públicas de ensino declaradas ao plano escolar da educação básica;
- II - aqueles que se enquadrarem no disposto nos incisos I e II do parágrafo único do art. 1º da Lei nº 12.799, de 10 de abril de 2013, obedecidos os requisitos complementares estabelecidos no edital do Exame; e
- III - os que se declararem membros de família de baixa renda, nos termos do Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007.

§ 1º O participante que se enquadrar nas situações de isenção previstas nos incisos I e II do caput deste artigo e não comparecer para a realização das provas perderá o benefício da gratuidade para a próxima edição do Enem, salvo se justificar a sua ausência, por meio de atestado médico ou outro documento oficial que comprove a impossibilidade do seu comparecimento.

§ 2º O Ministério da Educação custeará a diferença entre o valor arrecadado com o pagamento das taxas de inscrição e aquele efetivamente despendido pelo Inep com a realização anual do Enem.

Art. 24. A aplicação do Enem levará em consideração as questões de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, assim como as políticas de educação nas unidades prisionais.

Art. 25. O Inep estruturará um banco de dados e emitirá relatórios com os resultados individuais do Enem, que poderão ser disponibilizados aos órgãos integrantes da estrutura do Ministério da Educação, para uso em programas governamentais.

§ 1º O Inep disponibilizará um boletim individual ao participante do Enem, o qual conterá informações referentes aos seus resultados.

§ 2º As informações, desde que anonimizadas, poderão ser disponibilizadas para fins de estudos e pesquisas, observados os regulamentos do Inep e a legislação vigente.

§ 3º As informações pessoais, educacionais, socioeconômicas e os resultados individuais do Enem somente poderão ser divulgados mediante a autorização expressa do participante, nos termos da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD.

Art. 26. Ficam revogadas:

- I - a Portaria MEC nº 482, de 7 de junho de 2013;
- II - a Portaria MEC nº 468, de 3 de abril de 2017;
- III - a Portaria MEC nº 3.415, de 21 de outubro de 2004; e
- IV - a Portaria MEC nº 783, de 25 de junho de 2008.

Art. 27. Esta Portaria entra em vigor em 1º de junho de 2020.

ABRAHAM WEINTRAUB



Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico  
http://www.inep.gov.br/verificacao.html, pelo código 05152020000000267

57

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/04/2001,  
que institui a infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.



## ANEXO V - Diário Oficial da União (DOU) – Portaria Nº 10, DE 8 DE JANEIRO DE 2021 – Novas Mudanças no SAEB

### DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO - Seção 1

ISSN 1677-7042

Nº 6, segunda-feira, 11 de janeiro de 2021

03.963.172/0001-59	1292	SOCIEDADE EDUCACIONAL CAVIENSE S/C LTDA.	23000.000242/2021-31
07.692.277/0001-71	12440	FACULDADE DE CIÊNCIAS DO TOCANTINS LTDA - FACIT - ME	23000.000240/2021-42
07.761.666/0001-01	3450	FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA VIDA CRISTA	23000.000239/2021-18
59.170.084/0001-54	167	FUNDAÇÃO EDUCACIONAL JOAO RAMALHO	23000.000237/2021-29
08.155.411/0001-68	3443	INSTITUTO JOAO NEORICO	23000.000234/2021-95
19.979.733/0001-48	16250	INSTITUTO SUPERIOR EM CIÊNCIAS DA SAÚDE LTDA.	23000.000231/2021-51
60.916.731/0001-03	1150	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCADORES LASSALUSTAS	23000.000229/2021-82
05.139.034/0001-85	1854	CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR REINALDO RAMOS S/C LTDA - CESREI - ME	23000.000227/2021-93
10.541.077/0001-22	15728	INSTITUTO JAGUARIBANO DE ENSINO LTDA. - ME	23000.000224/2021-50
03.485.283/0001-05	1109	FACULDADES CATHEDRAL DE ENSINO SUPERIOR	23000.000222/2021-61
62.704.317/0001-66	1013	FLAMINGO 2001 CURSO FUNDAMENTAL	23000.000221/2021-16
50.934.462/0001-54	2500	ESCOLAS PADRE ANCHIETA LTDA	23000.000219/2021-47
15.121.017/0001-74	16248	UNIDADE REGIONAL BRASILEIRA DE EDUCACAO LTDA	23000.000218/2021-01
05.919.287/0001-71	1138	EINSTEIN INSTITUCAO DE ENSINO LTDA - EPP	23000.000217/2021-58
17.839.812/0001-28	255	FUNDAÇÃO COMUNITÁRIA EDUCACIONAL E CULTURAL PATROCÍNIO	23000.000215/2021-69
51.793.826/0001-96	471	ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS REUNIDAS LTDA.	23000.000214/2021-14
00.059.857/0001-87	277	CENTRO DE ENSINO UNIFICADO DE BRASÍLIA CEUB	23000.000211/2021-81
15.492.008/0001-90	15896	CENTRO TECNOLÓGICO DE ITAPEVI LTDA.	23000.000201/2021-36
17.080.078/0001-66	221	FUNDAÇÃO PRESIDENTE ANTONIO CARLOS	23000.000208/2021-67
05.423.928/0001-00	2079	SEEA-SOCIEDADE DE ESTUDOS EMPRESARIAIS DE ALAGOINHAS LTDA	23000.000207/2021-12
05.461.842/0001-64	15822	SEEQ-SOCIEDADE DE ESTUDOS EMPRESARIAIS DE QUEIMADAS LTDA - ME	23000.000205/2021-23
06.163.776/0001-09	2477	SOCIEDADE EDUCACIONAL ARNALDO HORACIO FERREIRA S/C LTDA	23000.000201/2021-45
20.893.512/0001-31	16312	SOCIEDADE EDUCACIONAL CESAR VIEIRA DINIZ - JUAZEIRO DO NORTE LTDA	23000.000199/2021-12
20.880.868/0001-30	16313	SOCIEDADE EDUCACIONAL CESAR VIEIRA DINIZ - PETROLINA LTDA	23000.000195/2021-26

### INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO

#### PORTARIA Nº 1, DE 4 DE JANEIRO DE 2021

A Reitora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, no uso de suas atribuições legais, conferidas pelo Decreto Presidencial de 09/12/2019, publicado no DOU de 10/12/2019, Seção 2, Página 1, e Lei nº 11.892 de 29/12/2008, publicada no DOU de 30/12/2008, resolve:

I - Alterar no Quadro de Funções da Portaria IFTM-Reitoria nº 1.433 de 25/09/2019, DOU de 01/10/2019, a função abaixo:

DENOMINAÇÃO ANTIGA	Código Função	NOVA DENOMINAÇÃO	Código Função
Coordenação de Infraestrutura de Redes de Comunicação - Reitoria	FG-01	Função Gratificada	FG-01
Coordenação de Transição e Suporte - Reitoria	FG-02	Função Gratificada	FG-02
Coordenação de Construção de Sistemas - Reitoria	FG-01	Função Gratificada	FG-01
Coordenação de Concepção e Elaboração - Reitoria	FG-02	Função Gratificada	FG-02

II - Incluir no Quadro de Funções da Portaria IFTM-Reitoria nº 1.433 de 25/09/2019, DOU de 01/10/2019, a função abaixo:

DENOMINAÇÃO ANTIGA	Código Função	NOVA DENOMINAÇÃO	Código Função
Função Gratificada	FG-01	Coordenação de Infraestrutura de Tecnologia da Informação e Comunicação - Reitoria	FG-01
Função Gratificada	FG-02	Coordenação de Governança e Segurança de Tecnologia da Informação e Comunicação - Reitoria	FG-02
Função Gratificada	FG-01	Coordenação de Desenvolvimento de Sistemas - Reitoria	FG-01
Função Gratificada	FG-02	Coordenação de Suporte e Qualidade de Sistemas - Reitoria	FG-02

III - Esta Portaria entra em vigor nesta data.

DEBORAH SANTOSSO BONNAS

### INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

#### PORTARIA Nº 10, DE 8 DE JANEIRO DE 2021

Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.

O PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, no uso das atribuições que lhe confere o Decreto nº 6.317 de 20 de dezembro de 2007, e tendo em vista os termos do Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, da Portaria MEC nº 458, de 5 de maio de 2020 e da Portaria nº 986, de 21 de dezembro de 2017, resolve:

Art. 1º Estabelecer, na forma desta Portaria, as diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), nos termos da Portaria MEC nº 458, de 5 de maio de 2020, por meio do planejamento e execução do Portfólio de Programas e Projetos Estratégicos.

Parágrafo único. O Saeb será realizado pela União, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e contará com a coleta de dados junto aos sistemas de ensino e às escolas públicas e privadas brasileiras.

Art. 2º O Saeb é um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações, exames e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica, que são:

- I - a Educação Infantil;
  - II - o Ensino Fundamental; e
  - III - o Ensino Médio.
- Art. 3º O Saeb é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos e que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica:
- I - construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma transparente, informações sobre o processo de ensino-aprendizagem em cada escola, comparáveis em nível nacional, anualmente e com resultados em tempo hábil, para permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar;
  - II - produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento de séries históricas;
  - III - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no País em seus diversos níveis governamentais;
  - IV - subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil;
  - V - desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, por meio de intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa, bem como de servidores do Inep, docentes e gestores da educação de todos os entes envolvidos.

Art. 4º O Saeb tem como referência as seguintes dimensões de qualidade para a avaliação da educação básica:

- I - atendimento escolar;
  - II - ensino e aprendizagem;
  - III - investimentos;
  - IV - profissionais da educação;
  - V - gestão;
  - VI - equidade; e
  - VII - cidadania, direitos humanos e valores.
- Art. 5º O Saeb passará por ajustes técnico-pedagógicos com vistas a implementar os avanços da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o novo Ensino Médio.
- § 1º Os referidos ajustes a serem precedidos deverão observar:
- I - a progressiva realização de aplicação eletrônica, tantos dos testes cognitivos, como dos questionários a serem aplicados a estudantes, professores, diretores de escola e secretários de educação;
  - II - a realização do Saeb censitário, anual e para as quatro áreas do conhecimento da educação básica;
  - III - a aplicação de instrumentos de medida às escolas de ensino regular e às de ensino médio integrado;
  - IV - a ampliação gradativa da população de referência da avaliação e das condições de acessibilidade dos testes e dos questionários;
  - V - a definição do escopo avaliativo do Ensino Médio, que também passará a oferecer um exame alternativo de ingresso ao ensino superior; e
  - VI - a definição das matrizes de referência dos testes cognitivos, considerando-se o disposto na BNCC, nas DCNs e em estudos técnicos sobre os currículos estaduais do ensino fundamental e do ensino médio.

§ 2º A Educação Infantil será avaliada a cada dois anos exclusivamente pela aplicação de questionários eletrônicos de natureza não cognitiva.

Art. 6º O Presidente do Inep instituirá Comissão Especial constituída por representantes do Inep, MEC, Consed, Undime e Pesquisadores da área da avaliação e do currículo, bem como outros integrantes julgados de notório saber, com o fim de assessorar técnica e pedagogicamente na formulação dos instrumentos de avaliação e na progressiva ampliação da população de referência do Saeb.

Art. 7º Serão celebrados acordos de cooperação técnica (ACT) com os entes federados em consonância com o pacto federativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulguou o Plano Nacional de Educação, ancorado em efetivo regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e contará com a coleta de dados junto aos sistemas de ensino e às escolas públicas e privadas brasileiras.

Art. 8º Face ao esforço necessário para a implementação gradual dos aperfeiçoamentos planejados, esta Autarquia poderá receber servidores e empregados públicos cedidos pela administração direta e indireta dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios, desde que o ônus da respectiva remuneração seja do órgão ou entidade cedente, observando-se a legislação em vigor.

§ 1º O Inep poderá receber servidores ou empregados públicos cedidos pela administração direta e indireta de outros entes federados, integrantes dos respectivos sistemas educacionais, independentemente da ocupação de cargo em comissão ou função de confiança, desde que o ônus da respectiva remuneração seja do órgão ou entidade cedente.

Art. 9º Para a adequada consecução do Programa de inovação do Saeb, em função da escala e complexidade desta ação, serão produzidos pelas Diretorias do Inep envolvidas no Saeb os respectivos projetos de implementação gradual do novo modelo avaliativo.

Art. 10. As Diretorias apresentarão ao Gabinete da Presidência do Inep os Termos de Abertura de Projeto e Planos de Projeto Saeb sob sua responsabilidade em até 60 dias após a vigência desta Portaria.

Parágrafo único. O planejamento e a execução do Portfólio do Programa e Projetos do Inep terão as seguintes atribuições e responsabilidades:

- I - Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB e Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais - DTIDE:
  - a) Saeb Ensino Fundamental;
  - b) Saeb Ensino Médio;
  - c) Projeto - Teste Adaptativo Computadorizado - CAT.
- II - Diretoria de Gestão e Planejamento - DGP:
  - a) Programa de Residência em Avaliação Educacional.

Art. 11. O plano de implementação das inovações no Saeb terá como referência para sua conclusão o ano de 2026.

Art. 12. O Inep publicará anualmente Portaria de operacionalização de cada edição da avaliação com o cronograma das etapas de implementação das inovações do Saeb.

Art. 13. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALEXANDRE RIBEIRO PEREIRA LOPES



Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico:  
<http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 05132021011100023

23

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001,  
 que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.



## ANEXO VI – Memorando Circular Nº 004/2022 – GAB SAEN



Governo do Estado do Pará  
Secretaria de Estado de Educação  
Secretaria Adjunta de Ensino

## MEMORANDO CIRCULAR Nº 004/2022 - GAB SAEN

Belém (PA), 03 de fevereiro de 2022.

**Da:** Secretaria Adjunta de Ensino - SAEN

**Para:** Gestores(as) de USEs, UREs e Direção de Unidades Escolares

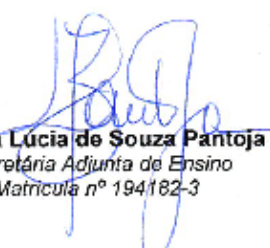
**Assunto:** Procedimentos a serem adotados pelas Unidades Escolares.

Srs.(as) gestores(as),

Ao cumprimentá-los(as), encaminhamos procedimentos a serem adotados, a fim de orientar gestores das Unidades de Ensino da Rede Estadual em situações excepcionais.

Tais medidas visam subsidiar as Escolas, na correção da situação escolar de alunos matriculados no ano letivo 2021, a fim de que possam dar continuidade à escolarização no ano letivo de 2022.

Cordialmente,

  
Regina Lúcia de Souza Pantoja  
Secretária Adjunta de Ensino  
Matricula nº 194182-3

Avenida Augusto Montenegro, km 10, s/nº  
Icmael Belém - Pará, CEP: 66.820-000  
Telefone: (91) 3201-5021 | 5035  
E-mail: gab.saen@seduc.pa.gov.br

SECRETARIA DE  
EDUCAÇÃO  GOVERNO DO  
PARÁ

Identificador de autenticação: 248143D-35C1-309-D514848E6634ED912  
Confira a autenticidade deste documento em <https://www.sic.com.pa.gov.br/validacao-protocolo>  
Nº do Protocolo: 2022/142442 Anexo/Separcial. 1

ARQUIVADO ELETRONICAMENTE PELO TITULAR DO ARQUIVO LUCIANO OLIVEIRA CRUZ (Lei 11.419/2016)  
EM 02/01/2022 16:56 (Hora Local) - At. Assatura. 2E1118A059E9D0725121916A941E1E1.JC11A854F931132.M818A312E648A