



**Unimontes**

Universidade Estadual de Montes Claros

# **A Avaliação Externa e seus resultados: implicações na prática pedagógica e no ensino da Matemática**

**Ana Paula Nogueira Rocha Borges**

**Mestrado em Educação**

**Montes Claros / MG**

**2022**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Universidade Estadual de Montes Claros**  
**Centro de Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A Avaliação Externa e seus resultados: implicações  
na prática pedagógica e no ensino de Matemática**

**Ana Paula Nogueira Rocha Borges**

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora do  
Programa de Pós-Graduação em Educação como  
exigência parcial para obtenção do título de Mestre em  
Educação, linha de pesquisa Educação Matemática.*

Orientadora: Profa. Dra. Shirley Patrícia Nogueira de  
Castro e Almeida

Coorientadora: Profa. Dra. Kátia Cristina Lima Santana

**Montes Claros / MG**

**2022**



*A divulgação ou reprodução total ou parcial desta dissertação é autorizada exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.*

Borges, Ana Paula Nogueira Rocha.  
B732a A avaliação externa e seus resultados [manuscrito] : implicações na prática pedagógica e no ensino da Matemática / Ana Paula Nogueira Rocha Borges. — Montes Claros, 2022.  
165 f. il.

Inclui Bibliografia.

Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida.

Coorientadora: Profa. Dra. Kátia Cristina Lima Santana.

1. Educação. 2. Políticas públicas educacionais. 3. Avaliação externa. 4. Prática pedagógica. 5. Ensino de Matemática. I. Almeida, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e. II. Santana, Kátia Cristina Lima. III. Universidade Estadual de Montes Claros. IV. Título. V. Título: Implicações na prática pedagógica e no ensino da Matemática.

Catálogo Biblioteca Central Professor Antônio Jorge



Universidade Estadual de Montes Claros  
Centro de Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Avaliação Externa e seus resultados: implicações na prática pedagógica e no ensino da  
Matemática

Ana Paula Nogueira Rocha Borges

Dissertação defendida e aprovada em 22 de fevereiro de 2022,  
pela banca examinadora constituída pelas pesquisadoras

Profa. Dra. Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida — Orientadora  
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Kátia Cristina Lima Santana — Coorientadora  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia / Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Francely Aparecida dos Santos  
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Úrsula Adelaide de Lélis  
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Giuliana de Sá Ferreira Barros  
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

Prof. Dr. Vlademir Marim  
Universidade Federal de Uberlândia



*Aos meus filhos, Arthur (em memória e coração), Sofia, Mariana e Davi. Que meus sonhos e lutas inspirem vocês a serem homens e mulheres de bem!*

*Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.*  
**Madre Teresa de Calcutá**



*E nada conseguiria fazer sem...*

*Deus, Senhor da vida, que com Sua misericórdia me sustentou até aqui! Jesus, eu confio em vós!*

*Meu esposo Líeton, seu amor e companheirismo.*

*Meus filhos Sofia, Mariana e Davi, por serem o sentido de minha vida, superação de todas as dificuldades e tudo amenizarem com suas descobertas, sorrisos e afagos.*

*Meus pais Leoci e Marivaldo, pela vida e por me ensinarem o valor do estudo, do trabalho e da honestidade.*

*Shirley Almeida, orientadora e amiga, por aceitar me conduzir nesse processo, por acreditar que eu era capaz, pelas palavras de fé e confiança quando minha mente e corpo fraquejaram, por me tornar pesquisadora, por me fazer conhecer a Matemática de forma nunca antes vista, comungando de minhas utopias, e conduzir essa pesquisa com tanto afinho e maestria.*

*Kátia Lima, minha coorientadora, por nos agregar com seu primor, dispor de mais mãos na escrita desse estudo e enriquecer essa jornada com seu conhecimento.*

*Meu irmão Marcos Vinícius, pelas traduções, a quem estendo aos demais familiares a gratidão pelas orações e torcida.*

*Minha amiga Luciana Vieira, pela participação afetiva em meu crescimento profissional e acadêmico.*

*Meus colegas Fabrício Mendes, Kelly Fróes e Tharley Mota, pela cumplicidade e amizade pela ajuda, incentivo e apoio nos momentos de maior desânimo.*

*A banca examinadora, Giuliana, Vlademir, Francely e Úrsula pela leitura criteriosa do meu trabalho, contribuições e sugestões tão fundamentais para o desenvolvimento dele.*

*Os participantes desta pesquisa (gestores escolares, especialistas em Educação Básica e professores de Matemática), pela disponibilidade e aceite em colaborar, sujeitos indispensáveis para a concretização desta pesquisa.*



*No campo da avaliação defendemos que é necessário correr alguns riscos de modo a recuperar a capacidade de indignação frente ao que está posto e expressar algum movimento que se oponha à inércia e ao conformismo (FREITAS, 2009, p. 70).*



BORGES, Ana Paula Nogueira Rocha. *A Avaliação Externa e seus resultados: implicações na prática pedagógica e no ensino da Matemática*. 2022. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

## RESUMO

---

Esta pesquisa objetivou analisar o caráter pedagógico e sociopolítico, a utilização na prática docente e as implicações dos resultados das Avaliações Externas de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de compreender em que medida esses resultados, uma vez publicizados, são estudados e utilizados pela equipe pedagógica da escola. O aporte teórico que subsidiou as reflexões sobre as implicações sociais, políticas e pedagógicas da Avaliação Externa na prática docente e para a escola pública, especificamente no ensino de Matemática, foram referenciadas, principalmente, em Afonso (2000), Bonamino (2002), Duarte (2019), Fernandes (2009), Freitas (2004; 2007), Freitas *et al* (2009), Gentili (1999; 2001), Hoffman (1991), Horta Neto (2007; 2010), Luckesi (2011), Pavanello e Nogueira (2006), Moura e Palma (2008), Saviani (2013; 2020) e Shameshima (2008) e Torres (1998). O enfoque epistemológico funda-se no materialismo histórico-dialético, adotado o método dialético de investigação. Quanto aos itinerários metodológicos, realizamos análise documental, pesquisa de campo e revisão sistemática de literatura, valendo-nos da técnica de entrevista semiestruturada para coleta de informações nas escolas *loci* da pesquisa, situadas no município de Janaúba/MG. Os resultados obtidos apontaram que as Avaliações Externas impactam na dinâmica escolar, principalmente no (re) direcionamento da prática pedagógica. Contudo, implicam também no ranqueamento e comparação das escolas pela comunidade escolar, ocasionando, ainda, alterações no fluxo escolar, bem como nuances da ideologia neoliberal, ao estabelecer um padrão de competência a ser alcançado pelos estudantes, desconsiderando o contexto social em que estão inseridos e se submetendo à lógica da produtividade, com conseqüente ranqueamento das escolas participantes.

**Palavras-chave:** Educação. Políticas Públicas Educacionais. Avaliação Externa. Prática Pedagógica. Ensino de Matemática.





BORGES, Ana Paula Nogueira Rocha Borges. *External Assessment and its results: implications for pedagogical practice and teaching of Mathematics*. 2022. 164f. Dissertation (Master in Education) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brazil.

## ABSTRACT

---

This research intended to analyze the pedagogical and sociopolitical aspects, the use in teaching practice and the implications of the results of the External Mathematics Assessments in the 9th year of Elementary School, in order to understand to what extent these results, once published, are studied and used by the school's pedagogical team. The theoretical contribution that supported the reflections on the social, political and pedagogical implications of the External Assessment in the teaching practice and for the public schools, specifically in the teaching of Mathematics, were referenced mainly in Afonso (2000), Bonamino (2002), Duarte (2019), Fernandes (2009), Freitas (2004; 2007), Freitas et al (2009), Gentili (1999; 2001), Hoffman (1991), Horta Neto (2007; 2010), Luckesi (2011), Pavanello and Nogueira (2006), Moura and Palma (2008), Saviani (2013; 2020) and Shameshima (2008) and Torres (1998). The epistemological approach is based on historical-dialectical materialism, adopting the dialectical method of investigation. As for the methodological itineraries, we carried out documentary analysis, field research and systematic literature review, using the semi-structured interview technique to collect information schools, located in the city of Janaúba/MG. The obtained results showed that the External Assessments have an impact on school dynamics, mainly in the (re)direction of pedagogical practice. However, they're also involved in the ranking and comparison of schools by the school community, also promoting changes in the school flow, as well as nuances of neoliberal ideology, by establishing a standard of competence to be achieved by students, disregarding the social context in which they are inserted and submitting them to the logic of productivity, with consequent ranking of participating schools.

**Keywords:** Education. Public Educational Policies. External Assessment. Pedagogical Practice. Teaching Mathematics.



# LISTA DE FIGURAS

---

## Artigo 2

Figura 1: Conceituação da Avaliação Externa .....	74
Figura 2: Recurso histórico de composição do Saeb.....	81

# LISTA DE QUADROS

---

## Artigo 1

Quadro 1: Pesquisas com foco em Avaliação Externa em Matemática.....	42
--	----

## Artigo 2

Quadro 1: Histórico da Constituição da Matriz de Avaliação do Saeb do Documento Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018).....	84
--	----

Quadro 2: Principais informações da Introdução dos Documentos Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018) .....	86
---	----

Quadro 3: Principais informações dos Pressupostos Legais e Normativos do Documento Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018).....	89
---	----

## Artigo 3

Quadro 1: Caracterização das escolas pesquisadas .....	108
--	-----

Quadro 2: Escala de proficiência Simave/Proeb .....	110
---	-----

Quadro 3: Caracterização dos participantes da pesquisa .....	114
--	-----

## LISTA DE SIGLAS

---

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Apoio à Educação a Distância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
COVID	<i>Corona Virus Disease</i> (Doença do Coronavírus)
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
EaD	Educação a Distância
EEB	Especialistas em Educação Básica
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PET	Plano de Estudos Tutorado
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REANP	Regime Especial de Aulas Não Presenciais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica



SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SU	Subsecretaria de Ensino Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros



# SUMÁRIO

---

<b>A Gênese da Pesquisa: “um olhar para dentro e para fora”</b> .....	<b>16</b>
O percurso da pesquisa: “um olhar para fora” .....	20
Os princípios teóricos que norteiam a pesquisa .....	23
Os caminhos da pesquisa e seu enfoque epistemológico .....	24
Os passos: itinerários metodológicos da pesquisa.....	26
A organização textual: formato da dissertação.....	30
Referências .....	32
<b>Avaliação Externa em Matemática: um balanço da produção científica brasileira no período de 2015 a 2017</b> .....	<b>37</b>
1.1 O contexto da pesquisa .....	38
1.2 A construção do mapeamento das produções científicas.....	40
1.3 Princípios teóricos do <i>corpus</i> de estudo .....	44
1.4 Compreensões sobre Avaliação, Avaliação Externa e Avaliação Externa em Matemática à luz das pesquisas mapeadas .....	49
1.4.1 Sobre Avaliação .....	49
1.4.2 Sobre Avaliações Externas.....	51
1.4.3 Avaliação Externa em Matemática.....	55
1.5 À guisa de conclusão .....	58
1.6 Referências.....	59
<b>Avaliação Educacional: o Saeb, seus pressupostos, finalidades e repercussões</b> .....	<b>62</b>
2.1 Introdução .....	63
2.2 Breve histórico das Políticas Públicas Educacionais de Avaliação no Brasil .....	65
2.3 Conceituando Avaliação Externa na Educação Pública .....	73
2.4 Procedimentos teórico-metodológicos: caracterizando o Saeb.....	78
2.5 O Saeb e sua composição.....	79
2.6 Pesquisa e análise documental: Documentos de Referência – Versão 1.0 – do Saeb (BRASIL, 2018).....	83
2.7 Considerações finais .....	93
2.8 Referências.....	95
<b>Avaliações Externas de Matemática: implicações no trabalho de equipes pedagógicas em escolas estaduais de Janaúba/MG</b> .....	<b>100</b>
3.1 Introdução .....	101
3.2 Sobre as concepções de Avaliação e utilização dos seus resultados na prática pedagógica .....	103

3.3	Enfoque teórico-epistemológico e recurso metodológico: contextualizando a pesquisa de campo e os estudos documentais .....	107
3.4	Análise dos dados: tomada de consciência .....	114
3.4.1	Perfil dos participantes da pesquisa.....	114
3.4.2	Avaliações Externas e rotina escolar.....	116
3.4.3	Apropriação dos resultados: caráter pedagógico e sentimentos despertados.....	123
3.4.4	Influências das Avaliações Externas no trabalho docente.....	128
3.4.5	Repercussões dos resultados das avaliações sobre a comunidade escolar .....	131
3.4.6	Relação entre a matriz de referência das Avaliações Externas, o currículo escolar e os materiais curriculares.....	133
3.5	Conclusões possíveis .....	137
3.6	Referências.....	141
	<b>Encaminhamentos Finais: o que foi visto pelas lentes da pesquisa .....</b>	<b>145</b>
4.1	Referências.....	150
	<b>Apêndices .....</b>	<b>151</b>
	Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa	151
	Apêndice II – Roteiro para a entrevista.....	154
	Apêndice III – Termo de Concordância da Instituição para Participação em Pesquisa.....	156
	Apêndice IV – Termo de Autorização SEE/SU .....	159
	<b>Anexos .....</b>	<b>161</b>
	Anexo I – Parecer Consubstanciado do CEP .....	161

## A Gênese da Pesquisa: “um olhar para dentro e para fora”

---

*“Começamos por estudar, que envolvendo o ensinar do ensinante, envolve também de um lado, a aprendizagem anterior e concomitante de quem ensina e a aprendizagem do aprendiz que se prepara para ensinar amanhã ou refaz seu saber para melhor ensinar hoje, ou, de outro lado, aprendizagem de quem, criança ainda, se acha nos começos de sua escolarização.” (FREIRE, 1997, p. 20).*

Início este texto, “com um olhar para dentro”, em primeira pessoa do singular, para tratar de minha experiência em meu processo de aprendizagem, pois, desde a tenra idade, conhecendo a incompletude inerente ao ser humano, a qual dialoga fortemente com a essência do professor e seu contínuo processo de formação, caminho em busca do conhecimento, resultado do trabalho o qual vincula-me ao mundo, impresso o coletivo material de minha história social, agregadas as vivências pessoais, escolares, profissionais e demais interações sociais, que me transformaram na mulher que sou.

Logo, faz-me oportuno lembrar momentos significativos de minha trajetória escolar e profissional, em que as memórias, contruídas pela minha ação material, revelam as nuances desta pesquisa, sendo imprescindível publicizar o nascedouro de uma pesquisadora e de seu objeto de estudo.

Em um primeiro momento, compreendo que me tornei professora por um processo educativo, efetivada na prática social, nele claramente identificadas as minhas relações familiares, escolares, profissionais, com o mundo e com o outro (DUARTE, 2001), um conjunto de “história e memória”, como nas palavras de Fontana (2000, p. 81). Assim, no seio de uma família que conjuga muitos profissionais da Educação, em suas várias carreiras, esse *bem da família*, construído na vida social de três gerações, foi estendido a mim.

Minha escolarização, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, cursada na rede pública de ensino de Janaúba/MG, é marcada pela convicção do papel social e político que desempenham os professores, uma vez que esse papel contribui para a humanização dos



sujeitos, tão defendida por Malanchen e Duarte (2018). Voltando às lembranças dessa fase, floresce a noção do quanto essas vivências refletem a vontade de fazer algo mais para minha comunidade naquilo a que me proponho.

Ao adentrar no Ensino Médio, em rede privada, uma primeira nota abaixo da média regimental em Matemática deflagra a inquietude do porquê de essa ciência se mostrar permeada de complexidade e *sofrimento* para grande parte dos estudantes. Essa dificuldade apresentada diante dos saberes matemáticos tornaria-se o mote de outras escolhas, em minha vida.

No tocante à primeira graduação em Pedagogia, sabedora de ser a decisão mais acertada para minha formação, considerei importante o fato de não ser um curso da área de Exatas. No entanto, durante os estudos, disciplinas como Estatística Aplicada à Educação e Fundamentos e Metodologia da Matemática suscitaram a importância do conhecimento matemático na Educação Básica e, como pedagoga, precisaria entender o processo de construção do conhecimento, bem como as estratégias e metodologias para o ensino e a aprendizagem da Matemática. A segunda graduação em Direito, na mesma medida, em meus pensamentos, distanciava-me das ciências que exigem cálculos, contudo o Direito Tributário e Financeiro os retoma e traz a Matemática para perto de mim, mesmo pensando que isso não aconteceria... Logo, compreendi que a Matemática se relaciona às práticas do cotidiano e, por isso, é presente nos demais ramos das ciências, observando a importância de seu estudo quando destinada a linhas de pesquisa para a Educação Matemática em programas de Pós-graduação *strictu sensu* nas universidades. Quanto aos trabalhos de conclusão de curso, em ambas graduações, voltaram-se para estudos sobre a temática da Gestão e Políticas Públicas Educacionais da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. No tocante ao Mestrado, a contribuição deste trabalho está na ampliação de estudos que tratem das Avaliações Externas e suas repercussões nos processos de ensino e de aprendizagem em Matemática.

No que diz respeito à carreira profissional, há quase duas décadas atuo como Analista Educacional/Inspetora Escolar da Superintendência Regional de Ensino de Janaúba/MG. Em virtude do acompanhamento pedagógico e assessoria às escolas de Educação Básica, públicas e privadas, na atribuição, entre outras, de conhecê-las com relação à garantia do padrão de qualidade social do ensino, que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, e os resultados das avaliações institucionais e desempenho dos estudantes, desenvolvo estudos sistemáticos sobre os dados estatísticos das Avaliações Externas junto aos gestores,

especialistas em Educação e professores, em momentos de re(elaboração) dos Projetos Político-Pedagógicos, visitas técnicas e acompanhamento de projetos e programas institucionais do setor de escolas sob minha responsabilidade. Esses estudos instigaram-me a realizar investigações teóricas e de campo sobre a análise desses resultados e as ações pedagógicas decorrentes deles, bem como seus reflexos na aprendizagem dos estudantes, especificamente, na área/disciplina de Matemática.

Concomitante ao exercício no Serviço de Inspeção Escolar, a docência no Ensino Superior foi uma experiência ímpar, entendendo que a riqueza está em compartilhar o conhecimento e contribuir, em alguma medida, para o crescimento de outrem. Como afirma Guarnieri (2005, p. 5), o aprendizado da profissão docente se faz “[...] à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente”, uma vez que o contexto impulsiona a re(elaborar) as teorias e conceitos que fundamentam a prática pedagógica. No que diz respeito ao mestrado, a experiência docente possibilitou reflexões mais profundas sobre a importância da formação continuada e o fortalecimento das concepções e princípios teóricos que defendo neste estudo.

Destaco, neste momento, o papel da universidade como um dos *lócus* por excelência da produção, desenvolvimento e socialização do conhecimento, considerando que o objetivo da universidade é produzir o conhecimento e formar o sujeito, ressaltadas suas peculiaridades e, ao mesmo tempo, sua reciprocidade. Suas contribuições ensejam a formação de professores conscientes e críticos, capazes de intervir no processo educacional. No tocante ao estatuto epistemológico da Pedagogia, seu resgate está na compreensão da relação das teorias da Educação com a prática, da qual se origina e à qual se destina, acompanhando a forma de organização da sociedade em cada momento. Essa é a sistematização da concepção da Pedagogia. Nesse sentido, o que se discute “no plano de pensamento” é o revelado pela problemática da prática (ORSO, 2011) e, portanto, foi o exercício profissional que gerou em mim a necessidade do retorno à academia para re(construção) de conhecimentos sobre a Educação, fundados na responsabilidade social para com minha comunidade.

Portanto, considerando minhas experiências escolares e profissionais permeadas pela Matemática, Avaliação e Políticas Públicas, em 2019 participei do processo seletivo para a disciplina isolada intitulada *Prática Pedagógica em Matemática* do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), principalmente pelo estudo das estratégias metodológicas do ensino de Matemática, bem como de seus processos de

Avaliação, instigada pelas vivências com a Matemática escolar, tanto como estudante quanto como inspetora escolar. Concluída a disciplina isolada em 2019, no ano de 2020 participei do processo seletivo e fui aprovada como aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/Unimontes.

O Mestrado em Educação foi uma possibilidade ímpar de buscar a primordial aprendizagem contínua, não me prendendo à aquisição intelectual de conhecimentos. Sua abrangência reúne ações, afetividade, postura e convicções que sustentam minha formação humana plena. Creio que, entre as muitas experiências que vivi, existem as imortais, e defendo que as práticas, ensinamentos e palavras dos meus professores são partes delas.

Na cotidiana, procura por respostas às indagações antes percorridas sobre o ensino de Matemática, dou um passo importante para ter um novo olhar sobre a Avaliação Externa, que supere os horizontes do ofício que exerço, na medida em que me possibilitará estar imersa nesta realidade com um rigor científico, superando meu senso comum. Nesse sentido, me desloco para um necessário afastamento do *locus* do trabalho, para enxergar além dos discursos e das práticas institucionais sobre processos, ensino, aprendizagem, avaliação, sistema. Para tanto, nos remetemos ao denominado *détour* de Kosík (1969, p. 12), para compreender a realidade em si, sendo necessários um esforço e um desvio para se fugir da sua percepção imediata. Portanto, este estudo me proporcionou analisar a Avaliação Externa à luz dos teóricos e participantes da pesquisa, para a descoberta de sua essência, saindo do cotidiano pensamento comum (KOSÍK, 1969).

De onde venho e falo, referindo-me ao ofício de inspetora escolar, é conhecido o que existe: escolas submetidas ao mecanismo de Avaliações Externas sem desvendar sua ideologia, procedimentos, finalidades e repercussões para a prática pedagógica e o ensino de Matemática. Nesse contexto, anoro minhas reflexões em Santos (2004, p. 9):

se tivéssemos apenas olhos para o que existe – não veríamos o que falta e cegaríamos as utopias. Se víssemos apenas o que não existe – regressaríamos rapidamente a uma imensa caverna de sombras e cegaríamos para a contemporaneidade. Em ambos os casos, perderíamos a capacidade de ver pelos nossos próprios olhos (muito distinto de ver apenas com os olhos dos outros).

Nessa perspectiva, esta pesquisa possibilita o quê, quiçá, ainda não havia sido visto, até então, pelos meus próprios olhos. E a “boniteza” (FREIRE, 1996, p. 14) está na união dos olhares (meus, das professoras orientadoras deste estudo, dos autores referenciados, dos participantes da pesquisa) e de todas as descobertas doravante feitas.

## **O percurso da pesquisa: “um olhar para fora”**

As pesquisas em Educação que partem da perspectiva histórica de acompanhar os problemas de cada época fomentam discussões de possíveis soluções para as demandas de seu tempo, de natureza contextualizada e profunda. Conforme Triviños (1987), em se tratando de Pós-Graduação, a pesquisa não se resume à produção de uma dissertação. A produção científica precisa fundar-se na análise da realidade educacional que se escolhe pesquisar. Logo, adentrando às análises realizadas, optamos pelo discurso em primeira pessoa do plural, a fim de agregar as múltiplas vozes que transbordam nesta escrita, nas contribuições da orientadora, coorientadora, autores e participantes além de mim.

Retomada a temática da Avaliação em si, enquanto elemento didático-pedagógico, vemos que ela deixou de ser vista como processo, sendo trabalhada de forma desvinculada dos processos de ensino e de aprendizagem (HOFFMAN, 1998). A busca pela qualidade social da Educação faz com que sejam realizadas reflexões sobre o papel da Avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem, haja vista a urgente necessidade de resgatar sua função qualitativa, formativa e diagnóstica, em detrimento do caráter classificatório que vem sendo aplicado (LUCKESI, 2011; ALMEIDA e FRANCO, 2011). Esclarecemos que qualidade é o termo utilizado nas Políticas Públicas Educacionais para representar os parâmetros de ensino e desempenho dos estudantes (BERTAGNA e MELLO, 2020). Entretanto, defendemos neste estudo a perspectiva da qualidade social e politicamente referendada da Educação que se realiza na formação cidadã e na emancipação dos sujeitos.

Para tanto, temos como objetivo geral analisar o caráter pedagógico e sociopolítico, a utilização na prática docente e as implicações dos resultados das Avaliações Externas de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de compreender em que medida esses resultados, uma vez publicizados, são estudados e utilizados pela equipe pedagógica da escola.

O olhar desta pesquisa se refere à ideia de que a Avaliação Externa apresenta um diagnóstico de desempenho, vislumbrando ser um dos instrumentos de auxílio para o planejamento coletivo da equipe pedagógica, de forma a garantir a finalidade primeira da educação que é a aprendizagem dos estudantes (CATALANI, 2015).

Assim, este estudo traz perspectivas de mudanças de uma leitura qualitativa dos índices de proficiência alcançados pelas escolas nas Avaliações Externas em Matemática,

uma vez que é uma das oportunidades de diagnóstico dos processos de ensino e de aprendizagem educacionais.

Utilizamos a nomenclatura de Avaliação Externa, também conhecida como avaliação em larga escala, avaliação oficial ou sistêmica, em virtude da sua realização pelos órgãos gestores do sistema educacional, como Ministério da Educação, Secretaria de Estado de Educação, Secretarias Municipais de Educação, e de sua aplicação a um grande número de estudantes, por meio de modelos amostrais ou censitários, traduzindo “uma visão de fora” sobre o desempenho dos estudantes (VIANNA, 2003, p. 41), ou seja, “[...] entidades externas às escolas a que os alunos pertencem” são quem exercem a preparação e controle dessas avaliações (FERNANDES, 2009, p. 118).

No Brasil, desde a década de 1990, foi implantado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), uma Política Pública Educacional brasileira, no campo da pesquisa do desempenho dos sistemas de ensino. O Saeb é um conjunto de Avaliações Externas que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão que o mantém, realizar um diagnóstico da educação brasileira e apresentar fatores distintos que podem interferir na aprendizagem dos estudantes (INEP/MEC, 2018).

De acordo com Catalani (2015), um dos propósitos do Saeb é “[...] avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino e fornecer subsídios para a formulação das políticas públicas” (CATALANI, 2015, p. 32). Estendido às outras Avaliações Externas, a oferta de um parâmetro de aprendizagem diante da matriz de referência de cada avaliação faz com que os dados das Avaliações Externas sejam considerados, na organização do trabalho pedagógico, uma estratégia subsidiária do planejamento pela equipe pedagógica.

Por isso, compreendendo o papel do Saeb de precursor dos exames de aferição do desempenho dos estudantes e das redes de ensino no Brasil, iniciamos a análise sobre o caráter sociopolítico e pedagógico das Avaliações Externas brasileiras por ele. A partir do desenvolvimento da pesquisa, constatamos que outras Avaliações Externas são aplicadas na Rede Pública de Ensino de Minas Gerais, fomentando as discussões sobre a construção das práticas pedagógicas dos professores de Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental, destacando os índices de proficiência no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), por ser o balizador da análise de desempenho dos estudantes disposto nos Projetos Político-Pedagógicos e, portanto, o mote de investigação do segundo momento deste estudo. As reflexões sobre a apropriação dos resultados de proficiência em

Matemática pela equipe pedagógica, disponibilizados pelas Avaliações Externas, são realizadas mediante a produção científica brasileira sobre a temática em suas convergências e divergências.

Nesse contexto, a proposta desta pesquisa se baseia: 1) na investigação das pesquisas publicadas no Brasil, no período de 2015 a 2017, para apontar as convergências e divergências no trato das Avaliações Externas em Matemática; 2) na discussão sobre os documentos oficiais que tratam da Política Pública de Educação do Saeb, buscando compreender os aspectos político-sociais e pedagógicos da Avaliação Externa na Educação Básica, bem como o papel do Saeb no sistema educacional brasileiro; 3) ) na problematização das implicações das Políticas Públicas Educacionais de Avaliação Externa na prática docente em Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Janaúba/MG.

O mote da problematização desta pesquisa se fundamenta na utilização dos dados das Avaliações Externas aplicadas na escolas de Educação Básica como estratégia subsidiária do planejamento pedagógico, apesar de não ser essa a sua finalidade primeira, a qual se volta para o cunho de controle, normatização e regulação da Educação. Ante o exposto, a pesquisa justifica-se pela análise sobre a possibilidade de apropriação e utilização dos resultados das Avaliações Externas como um dos meios pedagógicos para ação, reflexão e transformação das práticas educacionais, por meio inclusive da gestão da escola e dos professores, além dos administradores educacionais.

Para a Educação Matemática, este estudo lança olhares “para fora” sobre a Avaliação como objeto de investigação dos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática, bem como de um instrumento de gestão do trabalho pedagógico, resgatando sua função primeira de acompanhar o desenvolvimento do estudante e nele intervir, de forma a identificar e superar as dificuldades apresentadas e aprimorar o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, Buriasco (2000, p. 159) assevera que a Avaliação “não possui uma finalidade em si, mas subsidia o curso de uma ação que visa construir um resultado previamente definido”. Logo, o resultado esperado é o desenvolvimento dos saberes inerentes a cada ano de escolaridade, mediante o currículo.

No que se refere ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unimontes, a relevância desta pesquisa está no parco fomento de discussões nele a respeito das Avaliações Externas e proficiência em Matemática, devendo ser alargadas na região norte-

mineira. Ademais, ainda poderá contribuir para a contextualização e regionalização de um estudo crítico sobre os índices de proficiência em Matemática nas escolas públicas estaduais do norte de Minas e a qualidade social da aprendizagem e do ensino em Matemática por meio dos resultados das Avaliações Externas da Educação Básica.

Assim, o que esperamos da pesquisa ora apresentada é a mudança de olhar sobre o que se faz com os resultados das Avaliações Externas, no sentido de que não há dualidade na análise quantitativa e qualitativa dos índices de proficiência, ou seja, o que se busca é que os dados sejam analisados qualitativamente enfatizando sua “dimensão pedagógica” (SOARES, 2015, p. 12), juntamente com a política e social, ou seja, trazê-la para a posição central do trabalho educativo e da organização pedagógica que vise a formação integral do sujeito.

### **Os princípios teóricos que norteiam a pesquisa**

A Avaliação é um tema polêmico na Educação, pois abrange o que e como se avalia, quem avalia e quem é avaliado (LUCKESI, 2011; FREITAS, 2009; HOFFMAN, 1991). No contexto desta pesquisa, consideramos que a Avaliação produz um indicativo da qualidade do resultado ao verificar se houve aprendizagem ou não, sendo que o referido resultado não decorrerá apenas do estudante, mas dos diferentes instrumentos elaborados a nível da sala de aula, escola e rede de ensino, se esses resultados se transformarem em estratégias de gestão.

Na busca de superação do estigma da Avaliação como classificatória, autoritária e excludente, autores como Cotta (2001), Freitas (2009), Fernandes (2009), Hoffman (1991) e Luckesi (2011) discutem a Avaliação Educacional na perspectiva de produzir avanços no conhecimento, visto que sua “[...] relevância pedagógica se concretiza na interpretação pedagógica dos números” (CASALI, 2015, p. 23).

Por essa razão, a Avaliação Educacional deve promover escolas reflexivas que ponderem prática e teoria, reciprocamente, de modo a produzir uma prática transformada dos processos de ensino de aprendizagem pela análise coletiva das informações trazidas pela Avaliação, considerando que a organização do trabalho pedagógico envolve toda a equipe, não apenas o professor. Cada indivíduo da comunidade escolar tem seu papel a contribuir nas discussões, pois agregam a conjuntura de avaliados e avaliadores. De caráter processual, acreditamos que a Avaliação está a serviço do constante desenvolvimento do estudante e aprimoramento da prática docente. Ao analisar os resultados das Avaliações Externas, objetiva-se superar as lacunas, melhorar a qualidade social do ensino ofertado, pelo



diagnóstico do que foi aprendido pelos estudantes, bem como revelando o que foi ensinado pelo professor. As ações pensadas devem nortear o Projeto Político-Pedagógico da escola, que agregam todos os sujeitos envolvidos, amparados pelas Políticas Públicas Educacionais.

No tocante à qualidade, este é o termo utilizado pelas Políticas Públicas Educacionais ao tratar do desempenho em avaliações institucionais. Não é uma faculdade, mas uma obrigação do poder público oferecer à sociedade uma Educação de qualidade social, sem perder de vista a finalidade primeira de formar e não apenas instruir. É a contínua busca da Educação emancipatória, pois quando se melhora a Educação, se melhora a vida da comunidade escolar, já tão apartada de outros direitos sociais, superando a Educação vista como mercadoria, que atende a lógica capitalista do consumo e do lucro, resgatando a escola pública como espaço de direito e não de mercado (GENTILI, 2001).

Valendo-nos de Mészáros (2008) para fundamentar esta discussão, vemos que a Educação institucionalizada legitima os interesses dominantes, por isso, a Educação de qualidade social e politicamente referendada busca superar a internalização do sujeito da posição social que lhe foi atribuída, hierarquicamente, libertando-o da conformidade e do consenso frente às pressões impostas pelo sistema do capital. Assim, uma Educação de qualidade social é capaz de conjugar a melhoria de seus resultados, na medida em que os sujeitos se tornam autônomos, críticos, participativos por meio do acesso ao saber acumulado e ministrado nas escolas (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, as teorias educacionais apresentadas nesta seção sustentam o desenvolvimento da pesquisa, fazendo-se necessário descrever os procedimentos e métodos que guiaram sua realização.

### **Os caminhos da pesquisa e seu enfoque epistemológico**

A matriz epistemológica desta pesquisa funda-se no enfoque do materialismo histórico-dialético, uma vez que ele pode abarcar as análises necessárias ao desvelamento do papel da Avaliação Externa de Matemática no cotidiano da escola pública, a partir do arcabouço teórico utilizado como suporte, partindo da premissa de que a Educação não está isolada da realidade social, sobretudo é construída em sua concreticidade, ou seja, nas múltiplas relações existentes que constituem a realidade, seu fenômeno e essência. (KOSÍK, 1969). Logo, o enfoque desta pesquisa compreende a Avaliação Externa em Matemática para



além do senso comum, analisando as relações pedagógicas, sociais e políticas até chegar a suas características essenciais no processo educativo.

Os princípios norteadores e os procedimentos adotados permitem prezar pela fidedignidade das informações, por meio de uma imersão na realidade pesquisada, oferecendo a possibilidade de sua transformação a partir do olhar do pesquisador como um ser social, ativo, capaz de criar (GAMBOA, 2006 e MÉSZÁROS, 2008).

Conforme Utta, Utta e González (2019), a escolha do método de pesquisa se dá a partir da posição social e política do sujeito. Assim, nas palavras de Gamboa (2006, p. 99), o “interesse transformador” deste estudo é influenciar mudanças a partir de uma visão crítica de oposição do que se sabe sobre Avaliação Externa no senso comum, para desvendá-la em seu caráter científico, revelando a ideologia das Políticas Públicas Educacionais de Avaliação e suas repercussões nas práticas escolares, que carregam em si implicações da organização no Brasil de uma “febre avaliatória” justificada pela preservação do que é público a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/1988), mediante reformas educacionais implementadas em 1990, conforme assevera Vieira (2001, p. 11), determinadas pelas agências internacionais de financiamento da Educação.

As referidas agências, focadas nas mudanças econômicas de globalização e reestruturação social, ditaram – e ainda ditam – estratégias de implementação dos sistemas de avaliação dos países “parceiros” (SILVA e MOURA ABREU, 2008, p. 525), incluindo o Brasil. Logo, a realidade da Avaliação Externa abarca uma conjuntura macro de definição da prática escolar e reformulação curricular que oferte conhecimentos *adequados* ao mercado de trabalho, fazendo com que, nesse contexto, a avaliação adquira “a conotação de estratégia de controle” do atendimento dos interesses econômicos e políticos do Estado, submetido às agências de financiamento da Educação (SILVA e MOURA ABREU, 2008).

Para essa discussão, temos, em primeiro lugar, a definição do problema de pesquisa sobre a Avaliação Externa em Matemática. Conforme Triviños (1987, p. 96), “a delimitação do problema não significa a *formulação* do mesmo”. Segundo o autor, o problema, inicialmente, apresenta uma situação a ser esclarecida, elegendo as prioridades a serem investigadas, para se propor as soluções. Nessa direção, apresentamos o problema de pesquisa: *o que é possível apreender dos aspectos político-sociais e pedagógicos na apropriação dos resultados das Avaliações Externas em Matemática pela equipe pedagógica que atua no 9º ano do Ensino Fundamental em escolas estaduais de Educação Básica?*

Para tanto, temos como objetivo geral analisar o caráter pedagógico e sociopolítico, a utilização na prática docente e as implicações dos resultados das Avaliações Externas de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de compreender em que medida esses resultados, uma vez publicizados, são estudados e utilizados pela equipe pedagógica da escola.

No desdobramento, elegemos como objetivos específicos: 1) investigar as pesquisas publicadas no Brasil, no período de 2015 a 2017, para apontar as convergências e divergências no trato das Avaliações Externas em Matemática; 2) discutir os documentos oficiais que tratam da Política Pública de Educação do Saeb, buscando compreender os aspectos sociopolíticos e pedagógicos da Avaliação Externa na Educação Básica, bem como o papel do Saeb no sistema educacional brasileiro; 3) problematizar as implicações das Políticas Públicas Educacionais de Avaliação Externa na prática docente em Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Janaúba/MG.

O marco temporal estabelecido foi o de 2015 a 2017, referente às produções científicas publicadas no Brasil sobre os processos de Avaliação Externa em Matemática nesse triênio. Justifica-se o recorte temporal pela criação da Plataforma Devolutivas Pedagógicas, em 2015, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que disponibilizou à equipe pedagógica das escolas um instrumento digital detalhado de interpretação dos resultados de Avaliação Externa. A delimitação em 2017 se deu pela implantação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma curricular alinhada a ela com consequente alteração da matriz de referência das Avaliações Externas.

Para a realização da pesquisa, o município de Janaúba, situado no norte de Minas Gerais, foi escolhido por ser um campo de pesquisa ainda não explorado em produções científicas sobre a temática das Avaliações Externas em Matemática.

### **Os passos: itinerários metodológicos da pesquisa**

No enfoque epistemológico do materialista histórico-dialético, este estudo analisou a Avaliação Externa para além do fenômeno, sendo adotado, portanto, o método dialético com vista à percepção de sua essência. Como assevera Zago (2013, p. 114), “a dialética é um esforço para perceber as relações reais (sociais e históricas) por entre as formas estranhadas com que se apresentam os fenômenos”, não tão nítidas no cotidiano.

Quanto aos itinerários metodológicos, esta pesquisa consiste em um estudo de natureza quali-quantitativa, pois na perspectiva do materialismo histórico-dialético admite-se a tese da unidade paradigmática entre as abordagens de qualidade e quantidade, pelas várias possibilidades que apresenta de compreensão do objeto de estudo em sua totalidade concreta (SANTOS FILHO e GAMBOA, 2002). Nesse sentido, o fenômeno das Avaliações Externas ocorre no contexto em que também é parte e, por isso, sua análise agrega a articulação e complementação recíproca das características quantitativas e qualitativas de seus resultados.

Nessa perspectiva integrada, o pensamento dialético busca a compreensão da realidade e o conjunto de suas relações sociais (Orso, 2011), categorizado: 1) na práxis, uma vez que a realidade possui problemas que precisam ser explicados e, assim, a prática e a teoria se associam para a busca de uma prática transformada; 2) no movimento, pois a realidade é dinâmica e integrada ao conjunto de relações sociais; 3) na totalidade, na medida em que a realidade só é entendida na junção das diferentes esferas que a constituem – visão do todo –, ou seja, nenhum fenômeno é isolado e sua explicação exige conexões; 4) na historicidade, já que o homem atua na produção histórica do mundo real; 5) na concreticidade, a qual foge do imediatismo do fenômeno para encontrar sua essência na relação entre concreto e pensamento; 6) na produção do conhecimento, construído pelo fazer e pensar do sujeito na realidade (KOSIK, 1969; ORSO, 2011; SEMERARO, 2014; ZAGO, 2013). Assim, o pesquisador, imerso no contexto, procura aprofundar-se na compreensão do fenômeno por diversos pontos de vista, cada um com sua relevância.

Nesse contexto, a metodologia mobilizada no Artigo 1 foi a revisão sistemática de literatura; no Artigo 2, a análise documental e revisão de literatura; e, no Artigo 3, a pesquisa de campo, considerando a organização da dissertação em formato *multipaper*.

No tocante à revisão sistemática de literatura, de acordo com Galvão, Sawada e Trevisan (2004), percebemos sua importância, na medida em que ela possibilita uma criteriosa síntese de pesquisas relacionadas à questão que se quer responder, mediante a relevância que possuem.

Nas palavras das autoras,

a revisão sistemática difere da revisão tradicional, uma vez que busca superar possíveis vieses em todas as etapas, seguindo um método rigoroso de busca e seleção de pesquisas; avaliação da relevância e validade das pesquisas encontradas; coleta, síntese e interpretação dos dados oriundos das pesquisas (...) disponíveis em dado momento (GALVÃO; SAWADA; TREVISAN, 2004, p. 550).

Para tanto, investigamos as pesquisas publicadas no Brasil, no período de 2015 a 2017, para apontar as convergências e divergências no trato das Avaliações Externas em Matemática, valendo-nos do Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), analisando os aportes teóricos sobre Avaliação Externa em Matemática.

Quanto à análise documental, é sabido, *a priori*, que os documentos são importantes fontes de dados pela representação histórica de determinada época. Assim sendo, o estudo teve como foco os documentos oficiais representando, de forma condensada, as informações de arquivos públicos dos tipos digitais e escritos, conforme categorizam Lakatos e Marconi (1991). Para tanto, as fontes documentais foram analisadas a partir das informações apresentadas nos sítios eletrônicos que tratam das Avaliações Externas no Brasil, tais como Ministério da Educação (MEC), Inep e Centro de Apoio à Educação a Distância (CAEd), utilizadas como plataformas de busca, sendo também procedida a pesquisa e análise documental dos Documentos de Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018), discutindo os documentos oficiais que tratam da Política Pública de Educação do Saeb, a fim de compreender os aspectos político-sociais e pedagógicos da Avaliação Externa na Educação Básica, bem como o papel do Saeb no sistema educacional brasileiro.

A pesquisa de campo foi realizada por seu potencial de “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta” e, principalmente, por sua possibilidade de observar “[...] fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente” (LAKATOS e MARCONI, 1991, p. 186). Utilizamos a técnica de coleta de informações, por meio de entrevista semiestruturada gravada em áudio e vídeo e estudos documentais dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas, na qual problematizamos as implicações das Políticas Públicas Educacionais de Avaliação Externa na prática docente em Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Janaúba/MG.

Os participantes foram quatro (4) professores de Matemática que atuam em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, dois (2) Especialistas em Educação Básica, que supervisionam professores do componente curricular da Matemática ou trabalham no turno de funcionamento das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, e dois (2) gestores escolares, divididos entre duas escolas estaduais do município de Janaúba/MG.

No propósito de obter informações significativas e precisas, baseamo-nos em Triviños (1987, p. 145-146), entendendo que “[...] a entrevista *semiestruturada* é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados”, pela valorização que ela dá à presença do investigador e às possibilidades de liberdade e espontaneidade do investigado, alcance esse de grande enriquecimento para a investigação.

É válido salientar que os participantes receberam explicações sobre a pesquisa, o roteiro com as questões e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura e consentimento formal de colaboração, preservado o direito de expressão de cada um e o sigilo sobre sua identidade, como forma de obstar qualquer tipo de constrangimento ou prejuízo.

O Mestrado em Educação, que ensejou na realização desta pesquisa, foi iniciado em três (3) de março de 2020, entretanto, em meados daquele mês, a Organização Mundial de Saúde (OMS) alertou o mundo do surto do Coronavírus (Covid-19) como pandemia, uma infecção respiratória aguda de elevada transmissibilidade, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus que, por suas repercussões de ordens biomédica e epidemiológica, exigiram medidas restritivas de distanciamento social (FIOCRUZ, 2020)<sup>1</sup>. Por esse motivo, com apenas duas aulas ministradas presencialmente em seu período de matrícula, o Mestrado em Educação foi reorganizado para sua oferta na metodologia remota, valendo-se da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos processos de ensino e de aprendizagem.

Esse cenário impactou diretamente no modo de vida das pessoas, por suas implicações sociais, econômicas, políticas, culturais e históricas de ordem global, seja pela existência e exigência de protocolos sanitários e de higiene na rotina cotidiana, para evitar a infecção, conjugado ao distanciamento social, bem como pelas milhares de vidas ceifadas pela doença. Apesar das sequelas psicológicas, emocionais e sociais da Covid-19, foi um momento de superação inenarrável para prosseguir com a realização desta pesquisa e conclusão do Mestrado, sendo envidados esforços para adaptar a metodologia da pesquisa de campo, especialmente, de forma a não comprometer o objetivo proposto. A vida seguiu diferente, no qual lamentamos profundamente as mortes e sonhos interrompidos pela pandemia, para que,

---

<sup>1</sup> Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) – Observatório Covid 19 Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>.

além da finalização de uma etapa de estudos, esse trabalho represente também uma chama de luta e sobrevivência.

Ressaltamos, no tocante à regularidade de realização de pesquisa de campo em escolas estaduais da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, que a proposta desta pesquisa foi submetida à apreciação e autorização pela Subsecretaria de Ensino Superior (SU) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), via Termo de Autorização SEE/SU, de 16 de junho de 2021.

Quanto aos procedimentos e cuidados éticos, esclarecemos que o projeto de pesquisa foi aprovado, sem ressalvas, pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), em 17/04/2020, sob o Parecer nº. 3.978.833.

### **A organização textual: formato da dissertação**

Para a escrita e estruturação do trabalho, optamos pelo formato alternativo de construção da dissertação denominado *multipaper*, que é composta por um compilado de artigos que, se articulando ao projeto mais amplo, delimitam-se cada um por seu objetivo, conteúdo e metodologias próprias, numa disposição interativa. Tal opção justifica-se pela possibilidade de maior visibilidade ao trabalho, haja vista que facilita a publicação das produções (MUTTI e KLÜBER, 2018). Nesse sentido, a dissertação foi estruturada em três artigos relacionados ao tema das Avaliações Externas e alinhados ao objetivo geral, no qual cada artigo atende um objetivo específico, anteriormente descrito. Assim, esta dissertação está organizada em Introdução, três Artigos e Considerações Finais.

Na **Introdução**, discorremos sobre a trajetória escolar e profissional da mestranda, sua aproximação com o tema, problema de pesquisa, objetivos e metodologia escolhida, apresentando o nascimento desta pesquisa e os passos que foram percorridos para sua realização.

No **Artigo 1**, buscamos investigar as pesquisas publicadas no Brasil, no período de 2015 a 2017, para apontar as convergências e divergências no trato das Avaliações Externas em Matemática. Esse triênio foi escolhido pela disponibilização dos resultados na Plataforma Devolutivas Pedagógicas (INEP, 2015) e por ser anterior à implantação da BNCC (2018). Mediante revisão sistemática de literatura, a discussão sobre as teorias e conceitos que circunscrevem a utilização dos resultados das Avaliações Externas em Matemática, no marco

temporal delimitado, tiveram como base as ideias de Freitas, Bittar e Arnaldi (2004), Foucault (1987), Mészáros (2008), Oliveira e Araújo (2005), Onuchic e Allevato (2011) e Weisz (2009), tendo em vista o entendimento que os indicadores das Avaliações Externas não se dissociam do caráter qualitativo de análise, podendo ser utilizados como um dos instrumentos de gestão para a tomada de decisões no processo de ensino, a partir do diagnóstico que elas trazem, favorecendo o processo de aprendizagem da Matemática e a melhoria da qualidade social da Educação, apesar de o objetivo das Avaliações Externas se voltar para o monitoramento, controle e regulação dos sistemas de ensino pelos órgãos governamentais.

No **Artigo 2**, realizamos uma pesquisa sobre o Saeb, compreendido como o precursor dos exames externos de aferição do desempenho dos estudantes e das redes de ensino, com o objetivo de discutir os documentos oficiais que tratam da Política Pública de Educação do Saeb, buscando compreender os aspectos político-sociais e pedagógicos da Avaliação Externa na Educação Básica, bem como o papel do Saeb no sistema educacional brasileiro. Além da análise documental dos marcos de referência – Versão 1.0 (BRASIL, 2018), realizamos uma revisão de literatura na qual identificamos reflexões de Afonso (2000), Bertagna e Mello (2020), Bonamino (2002), Cotta (2001), Duarte (2019), Franco (2001), Fernandes (2009), Freitas (2004; 2007), Freitas *et al* (2009), Gentili (2001), Saviani (2013; 2020) e Torres (1998), que subsidiaram as discussões sobre a Avaliação Externa como um dos instrumentos de gestão utilizados para a tomada de decisões e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Contudo, é arraigada da intencionalidade neoliberal ao estabelecer um padrão de competência e desempenho para os estudantes, submetida à lógica da produtividade, tendo como consequência a elaboração de um *ranking* entre as escolas.

No **Artigo 3**, visamos problematizar as implicações das Políticas Públicas Educacionais de Avaliação Externa na prática docente em Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Janaúba/MG. Para isso, realizamos pesquisa de campo, valendo-nos da técnica de entrevista semiestruturada para a coleta de informações nas escolas loci da pesquisa. Apoiamo-nos em Alavarse, Machado e Arcas (2017), Alavarse, Chappaz e Freitas (2021), Bonamino e Sousa (2012), Freitas (2009), Gentili (1999; 2001), Hoffman (1991), Horta Neto (2007; 2010), Luckesi (2011), Machado e Freitas (2014), Pavanello e Nogueira (2006), Moura e Palma (2008) e Shameshima (2008) nos apontamentos do impacto das Avaliações Externas na dinâmica escolar, sobretudo na prática pedagógica e na formação do estudante, bem como no fluxo escolar, em virtude da comparação do



desempenho das escolas pela comunidade escolar, após a disponibilização dos índices de proficiência.

E, por fim, nas **Considerações finais**, apresentamos as conclusões do estudo a partir das reflexões realizadas nos e entre os três artigos, e as possíveis contribuições que as teorias e resultados apresentados podem trazer para as pesquisas em Políticas Públicas Educacionais, especificamente, em Avaliações Externas, e para os processos de ensino e de aprendizagem da Matemática.

## Referências

ALMEIDA, Fernando José de. FRANCO, Monica Gardelli. *Avaliação para a aprendizagem: o processo avaliativo para melhorar o desempenho dos alunos* / Fernando José de Almeida, Mônica Gardelli Franco. - São Paulo: Ática Educadores, 2011.

BERTAGNA, Regiane Helena; MELLO, Liliane Ribeiro de. Qualidade e avaliação: influências e significados na educação brasileira. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 9, n. 2, p. 287-304, maio/ago. 2020. ISSN 2238-8346.

BONAMINO, Alícia Catalano de. *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL, MEC, *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF 1988.

BURIASCO, R. L. C. Algumas considerações sobre avaliação educacional. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 22, jul/dez, 2000.

BURIASCO, Regina Luiza Corio de. (Org.). *Avaliação e Educação Matemática*. Recife: SBEM, 2008. p. 109-118.

CASALI, Alípio. Educação Pública: desafios à avaliação. *Magistério/Secretaria Municipal de Educação*, n. 4. São Paulo: SME / DOT, p. 14-25, 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/22026.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

CATALANI, Érica Maria Toledo. Como usar os dados médas provas externas enquanto diagnóstico para replanejamento. *Magistério/Secretaria Municipal de Educação*, n. 4. São Paulo: SME / DOT, p. 32-39, 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/22026.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação Educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional da Educação Básica (Saeb). *Revista do Serviço Público*, ano 52, n. 4, out/dez 2001.



CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DUARTE, Newton. *A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica*. Pro-Posições Campinas, SP v. 30, e20170035, 2019.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes, 1987.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANCO, Creso. O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, maio/jun./jul./ago. 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de *et. al.* *Avaliação Educacional: caminhando na contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, José Luiz Magalhães de. BITTAR, Marilena. ARNALDI, Iraci Cazzolato. *Fundamentos e metodologia de Matemática para os ciclos iniciais do Ensino Fundamental*. Anais do VIII Encontro Nacional de Educação Matemática. Recife, UFPE, jul/2004.

Fundação Oswaldo Cruz- Fiocruz – *Observatório Covid 19* Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acesso em: 19 jun. 2021.

GALVÃO, Cristina Maria, SAWADA, Namie Okino; TREVISAN, Maria Auxiliadora (2004). Revisão sistemática: Recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 12(3), 549-556. Retirado em 21 jun. 2015, do SciELO (Scientific Library Online). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12n3/v12n3a14.pdf>.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Campinas, 2006.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 204 p. ISBN 853261308X.

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1991.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. 2017. *Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>> Acesso em: 12 set. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. 2018. *SAEB: documentos de referência – versão 1.0*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>> Acesso em: 17 maio 2021.

KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Ademar Ferreira dos Santos. As lições de uma escola: uma ponte para muito longe. In: ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem nunca imaginar que pudesse existir*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2004.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*/José Camilo dos Santos Filho; Sílvio Sánchez Gamboa (org.). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, n. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*/ Dermeval Saviani. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SEMERARO, Giovanni. Filosofia da práxis e as práticas político-pedagógicas populares. *Educação e Filosofia Uberlândia*, v. 28, n. 55, p. 131-148, jul./dez. 2014. ISSN 0102-6801

SOARES, Carlos Renato. *Sistemas de avaliações em larga escala na perspectiva históricocultural: O caso do sistema mineiro de avaliação da educação pública – SIMAVE*. 2011. Dissertação (Mestrado em educação matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos Santos. O IDEB e As políticas públicas educacionais: estratégias, efeitos e consequências. *Rev. Exitus*, Santarém, v. 9, n.1, p. 258-285, jan./mar. 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro da.; MOURA ABREU, Cláudia Barcelos de. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. *Perspectiva*, v. 26, n. 2, p. 523-550, 2008.

MALANCHEN, Julia; DUARTE, Rita de Cássia. Políticas Públicas para Formação de Professores no Brasil: formação ou conformação ao ideário do capital? *Momento: Diálogos em Educação*, Rio Grande/RS, v. 27, n. 2, p. 15-34, mai./ago. 2018.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. [tradução Isa Tavares]. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MUTTI, Gabriele de Sousa Lins.; KLÜBER, Tiago Emanuel. Formato Multipaper nos Programas de Pós Graduação Stricto Sensu Brasileiros das áreas de Educação e Ensino: um panorama. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 5., 2018, Foz do Iguaçu. *Anais Eletrônicos...* Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2018. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/V-SIPEQ/Anais/> Acesso em: 19 jun. 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. Revista Brasileira de Educação. n.28 p. 5-23, jan./fev./mar./abr.2005.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. ALLEVATO, Norma Suely Gomes. *Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas*. Bolema, Rio Claro (SP), v. 25, n. 41, p. 73-98, dez/2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/72994>. Acesso em: 24 out. 2021.

ORSO, Paulino José. O desafio da formação do educador na perspectiva do marxismo. *Revista HISTEDBR on line*, Campinas, v.11. n. 41. abr./2011, p. 58-73.

SILVA, Givanildo da. SILVA, Alex Vieira da. SANTOS, Inalda Maria dos. O IDEB e as Políticas Públicas Educacionais: estratégias, efeitos e consequências. *Revista Exitus*, Santarém/PA, v. 9, n. 1, p. 258-285, jan/mar 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UTTA, Bergson Pereira et al. O materialismo histórico dialético como método para a pesquisa em educação. *Anais VI CONEDU*. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61495>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas*. Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, jan-jun. 2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1057/1057.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 9-21, 2001.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem/Telma Weisz: Com Ana Sanchez. – 2ª edição – São Paulo: Ática, 2009.

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a análise do real. *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 127, jun./2013, p. 109-124.

## **Avaliação Externa em Matemática: um balanço da produção científica brasileira no período de 2015 a 2017**

### **External assessment in Mathematics: a balance of Brazilian scientific production from 2015 to 2017**

**Resumo:** Os resultados das Avaliações Externas se fazem cada vez mais presentes nos documentos escolares e nas ações pedagógicas. Mais que indicadores, eles revelam o que ocorre nos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática, componente curricular escolhido para reflexão neste artigo. Temos como objetivo investigar as pesquisas publicadas no Brasil, no período de 2015 a 2017, para apontar as convergências e divergências no trato dos resultados das Avaliações Externas em Matemática. Por meio de abordagem qualitativa, realizamos uma revisão sistemática de literatura da produção brasileira sobre Avaliação Externa em Matemática, respeitado o marco temporal delimitado. Após refinamento de buscas em bases de teses e dissertações, o corpus textual foi composto por oito pesquisas, todas elas dissertações, analisadas suas convergências e divergências sobre o tema “Avaliações Externas em Matemática”. Os resultados indicam que a Avaliação Externa é vista como um dos balizadores do desempenho nas discussões pedagógicas das escolas. O que se busca é a análise qualitativa dos dados, apesar de o objetivo da Avaliação Externa se voltar ao monitoramento, controle e regulação dos sistemas de ensino pelos órgãos governamentais. É possível concluir que as produções científicas analisadas asseveram a utilização dos resultados das Avaliações Externas como um dos instrumentos de gestão para tomada de decisão com foco no aprimoramento dos processos de ensino que garantam processos de aprendizagem significativa para os estudantes. No tocante à Matemática, o estudante deve ser formado para pensar matematicamente, para além dos limites dos instrumentos avaliativos.

**Palavras-chave:** Mapeamento. Avaliação em Matemática. Avaliação Externa em Matemática.

**Abstract:** The results of External Assessments are increasingly present in school documents and pedagogical actions. More than indicators, they reveal what happens in the teaching and learning processes of Mathematics, a curricular component chosen to be reflected on in this article. We aim to investigate the research published in Brazil from 2015 to 2017 to point out convergences and divergences in dealing with the results of External Assessments in Mathematics. Through a qualitative approach, we carried out a systematic literature review of Brazilian production on External Assessments in Mathematics, respecting the delimited time frame. After refining searches in theses and dissertations bases, the body of text was composed of eight researches - all of them dissertations - convergences and divergences analyzed on the theme “External Assessments in Mathematics”. The results indicate that the External Assessment is seen as one of the of performance indicators in pedagogical discussions in schools. What is sought is the qualitative analysis of data, despite the External Assessment focusing on education systems monitoring, control and regulation by government agencies. It is possible to conclude that the analyzed scientific productions assert the use of the results of the External Assessments as one of the administration tools for decision making

with focus on improving teaching processes that guarantee meaningful learning processes for students. Regarding Mathematics, the student must be taught to think mathematically, beyond the limits of evaluative instruments.

**Keywords:** Mapping. Assessment in Mathematics. External Assessment in Mathematics.

## 1.1 O contexto da pesquisa

É inerente à atividade humana conhecer a realidade para nela atuar (PINTO, 2016), sendo próprio do homem avaliar a si, o outro e o que lhe interessa conhecer. No contexto educacional não é diferente, pois a Avaliação se integra aos processos de ensino e de aprendizagem buscando entendê-los, monitorá-los e aprimorá-los, ocorrendo os três processos, simultaneamente, pois ao mesmo tempo que o professor ensina, o estudante aprende e a Avaliação se realiza enquanto se ensina e se aprende (ONUCHIC e ALLEVATO, 2011).

Este trabalho apresenta uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como cerne a Avaliação Externa em Matemática, considerando as produções científicas brasileiras no recorte temporal de 2015 a 2017. A nomenclatura de Avaliação Externa apresenta uma organização e condução por agentes externos à equipe pedagógica das escolas, com o objetivo de averiguação da qualidade da Educação ofertada, visando a sua equidade (XAVIER, 2017).

Dessa maneira, os indicadores das Avaliações Externas apresentam o cenário do sistema educacional de forma a incidir na formulação de Políticas Públicas Educacionais e na melhoria da Educação. Entretanto, o que ocorre de fato é a alteração da rotina escolar, do planejamento pedagógico voltado para o treinamento das questões dos testes com os estudantes e a adequação curricular, visando os resultados dessas avaliações.

A Avaliação Externa é caracterizada como de caráter somativo, na medida em que detecta quais habilidades<sup>2</sup> e competências<sup>3</sup> foram adquiridas em um determinado ano de escolaridade, permitindo que se tenha informações do desempenho geral de um grupo de estudantes. Sobre as competências, seu foco desconsidera, de certa maneira, a construção do conhecimento mediante as relações sociais, centralizando-a, valorativamente, no estudante, o

---

<sup>2</sup> Para Pinto (2016), as habilidades estão associadas à capacidade de saber fazer, enquanto as competências compreendem várias habilidades, ou seja, um conjunto de conhecimentos adquiridos.

<sup>3</sup> Defendemos neste estudo a concepção de competência trazida por Perrenoud (2000), destacada por Andrade (2016) como sendo a aptidão em mobilizar “saberes, informações, valores, atitudes, avaliação, raciocínio”, entre outros, para resolver questões com rapidez, pertinência e criatividade. Nesse sentido, a habilidade é dominar cada ação em separado e a competência envidar todas elas para enfrentamento de situações.

qual ainda é forçado a atender as demandas impostas pela sociedade capitalista. Nesse sentido, a aprendizagem é tida como uma “arma na competição por postos de trabalho” (DUARTE, 2001).

De acordo com Xavier (2017), referenciado por Haydt (1988), a avaliação somativa geralmente ocorre quando se findam períodos/etapas, fornecendo um parâmetro geral da aprendizagem e, portanto, remetendo ao caráter classificatório de Avaliação. Quanto à sua aplicação, Cola (2015, p. 31) assevera que ela é “aplicada ao final de um período prefixado como comprovação das conquistas alcançadas nesse período”. Portanto, os órgãos responsáveis pela organização e aplicação das Avaliações Externas, que se caracterizam como uma avaliação somativa, estabelecem quais anos de escolaridade são avaliados, qual grupo de estudantes (amostral ou censitário) e o período de realização dos testes, ensejando com isso uma mobilização do público envolvido, o qual é preparado/treinado para a resolução das questões, com alteração da dinâmica escolar para atender as Avaliações Externas.

Numa perspectiva dialética de compreensão do fenômeno da Avaliação Externa, por meio das lentes desta discussão, sobretudo, enxergamos seus resultados como um dos instrumentos de gestão para a tomada de decisão, se os seus dados forem apreciados qualitativamente, favorecendo a melhoria dos processos de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem. Tal apreciação se remete à interpretação pedagógica do desempenho dos estudantes, por meio da qual são identificados os conhecimentos não produzidos e, refletindo sobre eles, buscam meios que favoreçam sua construção.

Assim, as pesquisas ora analisadas contribuem para ampliar a compreensão e as reflexões sobre a Avaliação Externa em Matemática, interligando-as à ênfase de que estas não se sobrepõem às internas, mas que podem e devem se complementar, haja vista que seus resultados estão nos Projetos Político-Pedagógicos, nas pautas de reuniões pedagógicas, nos meios de comunicação, nos planejamentos de sala de aula, ou seja, já são conhecidos pela comunidade escolar e precisam ser compreendidos e aproveitados, em alguma medida, para se repensar o ensino e a aprendizagem da Matemática (GOUVÊA, 2015).

Apresentaremos, portanto, o itinerário do mapeamento das produções científicas aqui focalizadas.



## 1.2 A construção do mapeamento das produções científicas

Este trabalho, com enfoque epistemológico fundado no materialismo histórico-dialético, busca sair das aparências do que se sabe sobre a utilização dos resultados da Avaliação Externa em Matemática para enxergar a sua essência (KOSÍK, 1969). Tendo a dialética como método de investigação, vista a pesquisa como um produto histórico-social (SANTOS FILHOS e GAMBOA, 2002), este estudo foi construído a partir de uma revisão sistemática de literatura com o objetivo de investigar as pesquisas publicadas no Brasil, no período de 2015 a 2017, para apontar as convergências e divergências no trato dos resultados das Avaliações Externas em Matemática.

Justificamos a escolha do recorte temporal por ter sido, em 2015, criada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que disponibilizou à equipe pedagógica das escolas um instrumento digital detalhado de interpretação dos resultados de Avaliação Externa. De acordo Pinto (2016), essa plataforma possibilitou às escolas o acesso às discussões e análises dos dados estatísticos das Avaliações Externas, podendo ser utilizada como uma das ferramentas para as intervenções didático-pedagógicas.

Quanto ao ano de 2017, a escolha se deu por ser o ano de implantação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual determinou as aprendizagens essenciais dos estudantes da Educação Básica, ensejando a reformulação do currículo alinhado à BNCC, com implicação, inclusive, na alteração da matriz de referência das Avaliações Externas, pois ela trata de um recorte do currículo e, conseqüentemente, acompanha suas adequações.

As produções científicas encontradas ancoraram esta revisão sistemática de literatura, bem como possibilitaram a construção do conhecimento científico sobre como são tratados os resultados das Avaliações Externas em Matemática nas discussões pedagógicas.

Em primeiro lugar, realizamos o mapeamento de pesquisas publicadas sobre Avaliações Externas em Matemática, entre os anos de 2015 a 2017, com seleção do *corpus* de estudo relacionado à questão provocadora desta pesquisa: *quais são as teorias e conceitos que circunscrevem a utilização dos resultados das Avaliações Externas em Matemática de 2015 a 2017?*, por meio da averiguação de teses e dissertações realizadas em Programas de Pós-graduação, no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Com o objetivo de ampliar o mapeamento, repetimos a



busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Destacamos que os termos utilizados para a busca se referem à Avaliação em Matemática, Avaliação Externa e Avaliação Externa em Matemática.

Para tanto, o processo de elaboração da mencionada revisão foi disposto em fases, referenciadas por Galvão, Sawada e Trevisan (2004), mediante a seguinte organização:

1. Construção do protocolo: iniciamos pelo planejamento do estudo, considerando sua questão provocadora, os critérios de inclusão e exclusão, as estratégias de busca pelas pesquisas, coleta e síntese dos dados.
2. Definição da pergunta: norteamos a investigação mediante a seguinte provocação: *Quais são as teorias e conceitos que circunscrevem a utilização dos resultados das Avaliações Externas em Matemática de 2015 a 2017?*.
3. Busca dos estudos: referente à construção do *corpus* de estudo, em setembro e outubro de dois mil e vinte e um, realizamos uma pesquisa inicial no banco de dados denominado Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na BDTD, com a digitação das palavras “Avaliação Matemática”, “Avaliação Externa” e “Avaliação Externa em Matemática” na página de buscas da plataforma. O Catálogo da Capes apresentou um resultado de 772 (setecentos e setenta e duas) pesquisas. Já a BDTD apresentou um resultado de 231 (duzentos e trinta e uma) pesquisas.
4. Seleção dos estudos: o *corpus* de estudos foi definido por critérios de inclusão e exclusão determinados a partir da questão provocadora. Como critérios de inclusão, consideramos: (a) parâmetro linguístico (idioma Português); (b) parâmetro cronológico (2015 – 2017); (c) teses e dissertações na grande área de conhecimento de Ciências Humanas e Multidisciplinar, nas áreas de conhecimento Educação, Ensino e Ensino de Ciências e Matemática, Estudos sobre Avaliação, Avaliação Externa e em Matemática; e (d) pesquisas sobre o ensino de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental, prioritariamente. Como critérios de exclusão, determinamos: (a) trabalhos que não se pautavam, especificamente, em estudos sobre Avaliações Externas (b) estudos que tratavam de outros componentes curriculares, que não a Matemática; e (c) pesquisas na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.
5. Avaliação crítica dos estudos: frente ao resultado de busca de 772 teses e dissertações encontradas no Catálogo da Capes e 231 pesquisas na BDTD, realizamos um

refinamento da busca, por meio de uma leitura pormenorizada dos títulos e objetivos, analisando os trabalhos selecionados, na busca de indícios de colaboração com o objetivo de nossa pesquisa. Foram evidenciados elementos nos estudos que abarcam as Avaliações Externas em Matemática, Análise e Apropriação dos Resultados, Práticas de Avaliação no Ensino Fundamental e Implicações dos Resultados nos Processos de Ensino e Aprendizagem.

6. Coleta dos dados: aplicados os critérios de inclusão e exclusão, bem como após o crivo de avaliação dos estudos, encontramos oito trabalhos, sendo todos eles dissertações. Salientamos que na BDTD foram localizadas as mesmas pesquisas já selecionadas quando da busca no Catálogo da Capes.
7. Síntese dos dados: diante do *corpus* textual de oito dissertações compreendidas no marco temporal de 2015 a 2017, realizamos uma revisão sistemática de literatura sobre Avaliação Externa em Matemática, com apresentação dos trabalhos em forma de mapeamento para a análise de convergências e divergências entre as pesquisas.

A partir desses critérios, elaboramos o Quadro 1, a seguir, para sintetizar os dados das pesquisas mapeadas. Para tanto, utilizamos a codificação (ID) para a identificação das pesquisas, P1 a P8, para a menção das pesquisas analisadas e nome do pesquisador; ano, título do trabalho, objetivos e Programa de Pós-graduação/Instituição de Ensino Superior (IES) ao qual o trabalho se vincula. Posteriormente, foi realizado o fichamento de cada dissertação com o propósito de apontar as convergências e divergências dos estudos realizados, a fim de subsidiar nossa análise e responder ao objetivo proposto.

Quadro 1: Pesquisas com foco em Avaliação Externa em Matemática

ID	Pesquisador	Ano	Título do Trabalho	Objetivo	Programa / Nível / IES
P1	André Ricardo Cola	2015	Avaliação externa e em larga escala: o entendimento de professores que ensinam Matemática na Educação Básica	Investigar o entendimento de professores, que ensinam matemática na educação básica, acerca das Avaliações Externas e em larga escala.	Programa de Pós-graduação em Educação Matemática/ Mestrado/ PUC/SP

ID	Pesquisador	Ano	Título do Trabalho	Objetivo	Programa / Nível / IES
P2	Carolina de Lima Gouvêa Vasconcelos	2015	Uma Investigação sobre a Compreensão de Professores de Matemática dos Resultados do SIMAVE/PROEB	Explicitar as principais dúvidas apresentadas por professores de Matemática na leitura e interpretação dos resultados das avaliações do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), que faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e ocorre no Ensino Fundamental e Médio do estado de Minas Gerais	Programa de Pós-graduação em Educação Matemática/ Mestrado/ UFJF
P3	Edmar Montelli	2015	Avaliação da Aprendizagem em Processo da SEE/SP: desdobramentos no currículo de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental	Analisar os desdobramentos da divulgação das provas e dos resultados da “Avaliação de Aprendizagem em Processo” nas práticas avaliativas de uma escola, voltadas para o ensino de Matemática, nos anos finais do Ensino Fundamental.	Programa de Pós-graduação em Educação/ Mestrado/ CUML
P4	Elizabeth Blanco Pardo Reis	2015	As avaliações em Matemática no nono ano em Parintins/AM: contradições entre rendimento e desempenho	Verificar a causa de os alunos dos nonos anos das escolas estaduais de Parintins virem apresentando resultados insatisfatórios quando submetidos à Avaliação Externa realizada pelo SADEAM na disciplina Matemática, apesar de o índice de aprovação apresentado na escola ser alto.	Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública/ Mestrado/ CAEd/UFJF
P5	Juliana Silva de Andrade	2016	Ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares de Matemática no Ensino Fundamental: análise de repertórios profissionais de ensino no âmbito do SARESP	Investigar fatores que poderiam influenciar nas correspondências que os professores devem estabelecer entre, de um lado, possíveis aprendizagens dos seus alunos em interação com as condições didáticas dispostas pelo próprio professor e, de outro lado, as aprendizagens preconizadas em documentos oficiais do SARESP sob a designação de habilidades ou descritores.	Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência/ Mestrado/ UNESP

ID	Pesquisador	Ano	Título do Trabalho	Objetivo	Programa / Nível / IES
P6	Marta Andrea Estancare Pinheiro Silva	2016	Implicações dos resultados da Prova Brasil na organização do sistema escolar de Mato Grosso para a melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental	Investigar as implicações dos resultados da Prova Brasil na organização do sistema escolar de Mato Grosso para a melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental.	Programa de Pós-graduação em Educação/ Mestrado/ UFMT
P7	Roberto Arlindo Pinto	2016	Percepções de um grupo de professores de Matemática acerca das Avaliações Externas e sua influência na Prática Docente	Estudo de caso de cunho qualitativo que se debruça sobre um grupo de profissionais da educação de uma escola pública do interior de Minas Gerais com o objetivo de verificar suas percepções acerca das avaliações externas.	Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Matemática/ Mestrado/ UFOP
P8	Laura Rodrigues Xavier	2017	Concepções e práticas sobre avaliação na perspectiva de professoras de Matemática	Identificar se o bom desempenho dos alunos em Matemática nas Avaliações Externas, de algum modo, é reflexo das práticas avaliativas realizadas pelos professores no âmbito da sala de aula.	Programa de Pós-graduação em Educação/ Mestrado/ UFSCAR

Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Após refinamento das pesquisas que subsidiaram esta revisão sistemática de literatura, apresentamos os principais achados da pesquisa que nortearam e que possibilitaram a discussão sobre Avaliação Externa em Matemática e o tratamento que é dado aos seus resultados.

### 1.3 Princípios teóricos do *corpus* de estudo

As pesquisas analisadas contribuíram para o estudo sobre as Avaliações Externas em Matemática, bem como sinalizaram para os fatores associados a esse instrumento, assentadas em um arcabouço teórico que possibilitou fomentar a discussão sobre a apropriação de seus resultados no planejamento pedagógico. Nesse sentido, elencamos autores que embasaram os trabalhos mapeados e que discutem sobre Avaliação, Avaliação Externa e Avaliação Externa em Matemática, seus conceitos e fundamentos.

Salientamos que foram registrados, nesta revisão, os teóricos referenciados pelos autores das dissertações analisadas, indicando o aporte teórico das reflexões realizadas nas pesquisas.

Sobre Avaliação, a P1 nos remete ao entendimento de que a Avaliação está a serviço da e para a aprendizagem, com base nas reflexões de Almeida e Franco (2011), na medida em que possibilita o diagnóstico do desempenho do estudante e a tomada de decisão no fazer pedagógico que favoreça a construção do conhecimento, consoante ao argumento defendido por Luckesi (2011) de que a Avaliação atribui um valor ou qualidade ao objeto avaliado, o que implica decidir aceitar a realidade revelada ou atuar sobre ela para transformá-la, apresentado na P1, P2 e P3.

Na discussão da P4, a avaliação possui uma função didático-pedagógica, conforme assevera Libâneo (1994), de diagnóstico e controle por meio de seus instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Em relação aos instrumentos de avaliação, a P1 traz um alerta importante quanto à abrangência sistêmica da Educação, no sentido de que a escola faz parte de um sistema, no qual não se dissocia a Avaliação e que obriga a escola a considerar em suas práticas os diferentes níveis de Avaliação, à luz de Freitas *et al.* (2009), que as define como avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação de sistemas.

Na P3, encontramos as contribuições de Sacristán (2000) quanto à função didática da Avaliação de acompanhamento do desenvolvimento do estudante pela sequência/ordenação do currículo escolar.

Um dos propósitos das Avaliações Externas é a melhoria da qualidade da Educação e, para tanto, a P6 nos remete às ideias de Demo (2001) e Darsie (2008) na definição de qualidade como um processo histórico-social, construído coletivamente e, ao mesmo tempo, um atributo humano dinâmico, pois acompanha as necessidades dos sujeitos e a transformação da sociedade ao longo do tempo.

A partir dos achados até aqui, esperamos que a Educação preze pela qualidade social e politicamente referendada do ensino e da aprendizagem ministrados nas escolas, pautada na formação cidadã e na emancipação dos sujeitos, que favoreça a participação da comunidade escolar na superação dos problemas do processo educacional. Tal concepção se baseia em Mészáros (2008), tendo em vista que a Educação institucionalizada legitima os interesses

dominantes da sociedade capitalista, fazendo-se necessário superar a internalização do sujeito da posição social que lhe foi hierarquicamente atribuída, libertando-o da conformidade e do consenso frente às pressões impostas pelo sistema do capital.

Na perspectiva da dialética, o sujeito pensa e age na sociedade para transformá-la. Portanto, defendemos a Educação emancipatória que visa não apenas a melhoria da Educação, mas a vida da comunidade escolar, segregada dos outros direitos sociais.

Corroboram para a busca da qualidade da Educação as Políticas Públicas Educacionais de Avaliação, conforme discute a P2, à luz de Werle (2010) e Perry (2009), a respeito dos diferentes níveis de Avaliação vistos como possibilidades de olhar a Educação de modo geral e profundo. Nesse contexto, acreditamos que as Avaliações Externas são mecanismos de análise sobre como as escolas e os sistemas de ensino têm efetivado os princípios democráticos em suas práticas pedagógicas, conforme discutido em Gouvêa (2015).

Tal generalidade e profundidade vão ao encontro do enfoque epistemológico de matriz materialista histórico-dialético, adotado neste artigo, uma vez que foge do imediatismo de análise do fenômeno da Avaliação Externa em Matemática, para compreendê-lo em sua essência e relações sociais e políticas, além das pedagógicas.

A P1 chama a atenção para o fato de que cada nível de avaliação possui suas finalidades e objetivos, devendo ser analisado com base neles, conforme discutem Fernandes (2009), Horta Neto (2010) e Vianna (2005), enfatizando o entendimento de que Avaliação Externa serve também para definição de Políticas Públicas Educacionais.

Sobre essa questão, entendemos que a análise qualitativa dos dados das Avaliações Externas compete às equipes pedagógicas, uma vez que a finalidade dessas avaliações se volta à regulação, monitoramento e controle dos sistemas de ensino, podendo esse instrumento ser utilizado na gestão das informações sobre o desempenho dos estudantes, com vista a aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem.

Em relação ao fato de a Avaliação Externa ter sido estabelecida como um dos mecanismos de controle, regulação e monitoramento do desempenho dos estudantes e dos sistemas de ensino, esclarecemos que atende a ideologia neoliberal que visou garantir a ordem social estruturada pelos critérios do mercado e com interferência mínima do Estado, a partir das reformas educacionais de 1990.

As contribuições de Bonamino e Souza (2012) são apresentadas na P3 no que se refere ao estudo da ampliação do uso de testes educacionais em larga escala no Brasil, a partir de 1990; e a P1 pontua a importância da análise coletiva dos resultados das Avaliações Externas pela escola e pelos sistemas de ensino, de acordo com Amaro (2013). Todavia, encontramos a afirmativa de que ainda se percebe certa dificuldade na compreensão dos dados dessas avaliações, o que inviabiliza seu sentido pedagógico, nas ponderações de Oliveira (2010), encontradas na P1. Convergindo com o que se propõe nas duas pesquisas, ratificamos que os boletins e relatórios técnicos dos resultados das Avaliações Externas precisam ser de fácil interpretação para as equipes pedagógicas, possibilitando a análise coletiva dos dados e implementação de intervenções didático-pedagógicas.

O sentido pedagógico das avaliações é reconhecido na P7, mediante Blasis *et al.* (2013), que asseveram que as Avaliações Externas devem servir como um dos elementos de análise no planejamento pedagógico. Comungamos com a argumentação de que sua importância não se finda na divulgação dos resultados e não se resume aos indicadores, pois são um dos instrumentos diagnósticos do desempenho dos estudantes, no que se refere ao que foi aprendido ou ao que deveria ter sido. Vale salientar a importância do envolvimento da equipe pedagógica, da comunidade escolar e do poder público no debate sobre o que os dados das Avaliações Externas significam na e para a ação educativa. Esses dados, uma vez explorados, podem ser utilizados para a elaboração e implementação de ações para além do controle e comparação de dados, mas, principalmente, para a melhoria dos processos de ensino e favorecimento dos processos de aprendizagem dos estudantes, que expressam, por meio do instrumento avaliativo, o que consolidaram muito, pouco ou nada do que se espera para o ano de escolaridade em que estão matriculados.

A P1 apresenta a perspectiva de Hoffman (2013) sobre o trabalho com a Avaliação para além de notas e conceitos, chamando a atenção, principalmente, para a Avaliação em Educação Matemática. E, para que a interpretação dos resultados tenha sentido pedagógico de fato, a P6 ressalta, com Darsie (1998), a importância da formação dos professores para a qualidade do ensino e da aprendizagem da Matemática. De acordo com a P4, à luz de D'Ambrosio (1996), a percepção da Avaliação como orientação para dirigir a prática deve ser concebida pelo professor desde a sua formação inicial, auxiliando-o na superação da visão desse instrumento como mero indicador de seleção e classificação, grande estigma da Matemática.



Sobre a aprendizagem da Matemática, a P6 destaca a contribuição de Freitas, Bittar e Arnaldi (2004):

[...] não acreditamos que as dificuldades para o aprendizado da Matemática tenham origem na Matemática, pois ela é rica de valores estéticos, de coerência interna, além de ser extremamente útil para resolver problemas da realidade. Por outro lado, também não acreditamos que o problema esteja nas pessoas, ou seja, que a capacidade de gostar de Matemática e apreciá-la seja apenas para alguns poucos talentosos. Ao contrário, pensamos que qualquer pessoa tem condições de compreendê-la, de gostar dela e “produzir” matemática. E já que o problema não está na Matemática e nem tampouco nos alunos, então pode estar na forma de apresentação de um ao outro. Não queremos com isso concluir que o professor de Matemática do Ensino Fundamental é o “grande vilão dessa história”. Queremos apenas que cada professor repense sua prática de sala de aula e busque aprofundar cada vez mais seus conhecimentos sobre os conteúdos matemáticos que trabalha e também sobre seus alunos, sobre como pensam e como aprendem Matemática (FREITAS; BITTAR; ARNALDI, 2004, p. 2).

Sobre a afirmativa, ponderamos que a produção de conhecimento em Matemática sugere o estabelecimento de relações entre ela, o professor e o estudante na prática pedagógica, para que cada sujeito pense e aja sobre sua realidade de ensinar e de aprender e a influência que possuem entre si. A P6 ainda traz a consideração de Bicudo (1998) de que a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática exige do professor observar a interação do estudante com o conhecimento matemático e em suas formas de expressão do que pensa sobre ela e por ela.

Ao considerar que o instrumento avaliativo é uma forma de expressar o conhecimento, a P7, com base em Pimenta (2012), identificou que os dados produzidos pelas Avaliações Externas, quando apropriados, podem exercer influências relevantes na organização do trabalho pedagógico. Fazemos coro a essas reflexões, pois não existe apenas um critério de diagnóstico de desempenho dos estudantes e, mesmo que com intencionalidades pedagógicas, políticas e sociais diferentes, cada indicador pode oferecer informações importantes sobre o que ocorre nos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática, tendo em vista que eles devem ser o foco das melhorias necessárias para a garantia do direito à Educação de qualidade social e politicamente referendada.

Na P8, Valente (2012) discute sobre o surgimento da avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática e suas modificações ao longo dos anos no Brasil, o que mostra a dinamicidade e a produção histórica do conhecimento, características da dialética. Na mesma pesquisa são destacadas contribuições de Onuchic e Allevato (2004) sobre a tendência atual de se trabalhar com a resolução de problemas, o que exige do



estudante buscar o sentido, o raciocínio, a argumentação, a conexão, entre outros, que o exigem pensar e desenvolver a Matemática e, por consequência, aprendê-la. Nessa direção, a Avaliação assume um sentido de contribuir com o diagnóstico de como o estudante constrói seu conhecimento matemático, como estabelece relações com essa ciência e lhe atribui sentido no cotidiano.

Assim sendo, apresentado o aporte teórico que ancora os estudos sobre Avaliação Externa em Matemática nas pesquisas mapeadas e que subsidiaram essa revisão sistemática de literatura, procedemos à análise dos achados da pesquisa, em suas convergências e divergências, de forma a responder o objetivo proposto a partir da questão provocadora de nossa pesquisa sobre as teorias e conceitos que circunscrevem a utilização dos resultados das Avaliações Externas em Matemática, no marco temporal delimitado.

#### **1.4 Compreensões sobre Avaliação, Avaliação Externa e Avaliação Externa em Matemática à luz das pesquisas mapeadas**

Ao investigar as produções científicas sobre a Avaliação Externa em Matemática publicadas de 2015 a 2017, apresentamos nossas principais compreensões sobre o tema. Para tanto, (re)apresentamos a fundamentação teórica dessas pesquisas com ênfase na Avaliação, Avaliação Externa e Avaliação Externa em Matemática, analisando as convergências e divergências identificadas na investigação.

##### **1.4.1 Sobre Avaliação**

Com a implementação das Políticas Públicas Educacionais, a partir de 1990, a avaliação passa a ocupar uma posição central nos sistemas de ensino brasileiros. Com isso, as ações dos órgãos governamentais se voltam ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, portanto, do nível de conhecimento dos estudantes.

Sobre a importância da prática avaliativa, encontramos convergências nas pesquisas analisadas – P3, P5, P7 e P8 – a começar pela P7, quanto à ponderação de que diariamente os meios de comunicação social publicam informações sobre a realidade das escolas brasileiras, referente à sua infraestrutura, condições de trabalho e, sobre os processos de ensino e de aprendizagem, também são divulgados os níveis de desempenho dos estudantes em avaliações escolares. No que se refere à publicidade dos resultados das avaliações, a P5 focaliza que escola e sociedade devem ter uma visão informativa e esclarecedora sobre eles, bem como das condições como foram obtidos. Portanto, não é novidade falar de Avaliação. Quem a respalda

percebe a Avaliação como um dos mecanismos a serviço de professores e estudantes, haja vista que revela a dinâmica de ensinar e aprender para além das notas e conceitos, conforme enfatiza a P8.

Assim, a Avaliação tem um papel fundamental de mediar a comunicação e a análise da aprendizagem e, ainda, representar a expressão do conhecimento de Matemática. A P8 acrescenta a necessidade de dar significado ao erro para situar as dificuldades e proporcionar reflexões sobre elas. Consoante a essa afirmativa, a P3 assevera que sem a devolutiva da Avaliação não acontece a prática avaliativa, pois, de acordo com Sousa (2016), é por meio da Avaliação que se busca conhecer uma situação e promover sua melhoria.

Conforme P7, os instrumentos avaliativos são diversos e servem para compreender em que nível ou fase está a aprendizagem, possibilitando adaptar o ensino às demandas dos estudantes. Sobre essa questão, a P6 registra que o parâmetro a ser seguido é a necessidade e a expectativa dos estudantes, respeitadas suas particularidades, estando a Avaliação a cargo da promoção do diagnóstico entre a realidade de como o que é ensinado tem sido aprendido e vice-versa. Concordamos que a Avaliação tem o potencial de promover a análise do percurso e subsidiar a projeção do que dever ser aperfeiçoado no processo didático.

Desse modo, enfatizamos a contribuição da P1 de que é preciso compreender o sentido dado à Avaliação, para que sua prática promova seu caráter formativo, na medida em que enseja a percepção e análise da realidade para nela intervir. Logo, entendemos que a Avaliação, por si só, não resolve os problemas dos processos de ensino e de aprendizagem. O que ajuda a aprimorá-los é como se gerencia os instrumentos avaliativos, para que eles sejam associados às práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem, como discutido na P3.

Contudo, uma ponderação significativa realizada na P3 é que há limites na Avaliação, pois nem toda a aprendizagem é passível de aferição. Há saberes dos estudantes que extrapolam o instrumento avaliativo, devendo o professor estar atento a essa amplitude do conhecimento.

Sobre os processos de ensino e de aprendizagem e as peculiaridades de cada um, discordamos da denominação processo ensino-aprendizagem registrada na P7, pelo fato de serem inseparáveis ou um todo integrado. Sabedores de que são indissociáveis e cooperadores entre si, defendemos a perspectiva disposta por Weisz (1999) de que são dois processos diferentes, apesar de intimamente relacionados, ou seja, o processo de ensino tem como

agente o professor e o de aprendizagem focaliza o estudante e, por isso, adotamos nessa pesquisa a designação de processos de ensino e de aprendizagem.

#### **1.4.2 Sobre Avaliações Externas**

As Avaliações Externas são adotadas em âmbito internacional, nacional, estadual e municipal, ou seja, os órgãos gestores da Educação já consolidaram a aferição da qualidade e efetividade dos seus sistemas, adotando o monitoramento dos sistemas de ensino nas Políticas Públicas Educacionais, por meio da averiguação de desempenho dos conhecimentos básicos dos estudantes, nos componentes curriculares e anos de escolaridade pré-estabelecidos, oferecendo um panorama geral do desenvolvimento dos estudantes. Em seu caráter externo, conforme ressalta Cola (2015), o avaliador e o avaliado estão em posições diferentes, ou seja, o primeiro está fora do processo intencionando emitir juízo de valor sobre o segundo e, embora seja esse o objetivo inicial da Avaliação Externa, é preciso reconhecer que o sujeito submetido a ela é o estudante que compõe o sistema.

Ao discorrer sobre o histórico das avaliações, a P4 e a P8 tratam do surgimento das Avaliações Externas, que iniciaram na Inglaterra e Estados Unidos, expandindo para outros países como o Brasil. Destacamos, sobre o processo nacional de Avaliação, a implementação das Avaliações Externas em 1990 e a verificação dos métodos de ensino para avaliar, visando sua padronização. Contudo, de acordo a P8, ponderamos o risco de o professor preparar o estudante para fazer a prova, o que reforça o controle estatal sobre a escola. A esse conceito de controle, asseverado por Foucault (1987) ao refletir que a sociedade impõe vigilância e disciplina aos indivíduos, podemos associar os exames escolares que exercem o papel de monitoramento e regulação do desenvolvimento dos estudantes em escala ampla.

Por isso a importância de ressaltar que cada nível de Avaliação possui o objetivo definido, no contexto das avaliações, reservado à Avaliação Externa a verificação do desempenho, na lógica da aplicação em larga escala, definição essa disposta na P8. Seu propósito diferencia da avaliação interna que auxilia diretamente a construção de conhecimento pelo estudante. Logo, alertamos sobre a cautela na associação dos vários tipos de Avaliação: a de cunho somativo tem sentido de classificação e fornece uma informação generalizada do desempenho, enquanto a formativa acompanha e auxilia o desenvolvimento do estudante.

As produções pesquisadas, na P3 e P4, convergem no entendimento de que é possível alargar a apropriação dos resultados das Avaliações Externas, em seu caráter pedagógico, para elaboração de ações para a melhoria da qualidade da Educação, exemplificado pela P4. Essa discussão se volta à interpretação dos dados pela equipe pedagógica de forma a viabilizar a utilização dos resultados das Avaliações Externas como um dos mecanismos de intervenção pedagógica, pois o que se almeja é avançar nos processos de ensino e de aprendizagem, conforme registrado na P3 e, também, lançar mão de todas as intervenções didático-pedagógicas necessárias para tal. A melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem perpassa o planejamento educacional, além de incidir na re(formulação) de Políticas Públicas Educacionais. Como um dos indicadores do desempenho do estudante, das Avaliações Externas pode-se extrair o que tem sido sistematizado na escola e em que sua prática pedagógica pode ser aprimorada de forma a garantir a efetiva aprendizagem dos estudantes frente ao currículo proposto.

Apesar do reconhecimento de que o trabalho da escola precisa lançar mão dos indicadores disponibilizados sobre o rendimento dos estudantes e sua relação com os processos de ensino e de aprendizagem, discordamos em parte da P4 de que ambos devem ser aprimorados a partir dos resultados das Avaliações Externas. Nossa discordância se baseia na consideração de que os exames externos são um dos instrumentos de gestão que oportunizam o diagnóstico do desempenho dos estudantes, a serem analisados qualitativamente. Essa ponderação se faz necessária para não incorrer no erro de direcionar o planejamento pedagógico almejando somente bons resultados nas Avaliações Externas. O alcance das metas de proficiência estabelecidas deve ser uma consequência de uma aprendizagem significativa, que revele o principal: o estudante está aprendendo, construindo o conhecimento esperado para o ano de escolaridade cursado, bem como os saberes necessários para sua formação integral e emancipatória.

No que concerne às Avaliações Externas, Sousa (2016) assevera que a equipe pedagógica das escolas é sabedora e consciente da importância dessa modalidade de Avaliação, contudo ainda é preciso ampliar seu conhecimento, especialmente quanto à apropriação de seus resultados. Concordamos com a P1 na afirmativa de que as Políticas Públicas Educacionais de Avaliação chegam às escolas, mas “nem sempre, ou quase nunca, são compreendidas, por todos os envolvidos no processo, com os mesmos objetivos que foram propostas” (COLA, 2015, p. 18).

Por meio do diálogo entre os sujeitos responsáveis pelo planejamento pedagógico, ocorre a exploração satisfatória dos dados e resultados da Avaliação, buscando melhorar as práticas pedagógicas, na P7 é pontuado inclusive que o professor deve fazer uma análise comparada das informações fornecidas pelas avaliações internas e externas. Essa discussão vai ao encontro da P1 ao considerar que as avaliações interna e externa se complementam na disponibilização de dados que auxiliam a ação pedagógica, respeitadas as especificidades e metodologias de cada uma.

A Avaliação Externa afere o desempenho dos estudantes, examina as práticas pedagógicas, busca o aperfeiçoamento das Políticas Públicas Educacionais, o aprimoramento dos procedimentos metodológicos, ações e projetos, de acordo Sousa (2016), para que tudo isso retorne em melhorias para a aprendizagem.

Ao ofertar um parâmetro norteador de produção de análises para as Políticas Públicas Educacionais, não há impedimento para que, também, seja aproveitado no planejamento pedagógico. Se as Avaliações Externas são um meio de fornecimento de dados, pode-se inferir que a apropriação consistente de seus indicadores pode ter um significado maior pela informação que produzem e retornar para a finalidade pedagógica da averiguação da aprendizagem.

A P6 apresenta uma discussão convergente de que a equipe pedagógica precisa compreender as ferramentas estatísticas que justifiquem o investimento nas Avaliações Externas e o que se faz com seus resultados. Os órgãos governamentais, nesse sentido, devem analisar, orientar e acompanhar o planejamento das escolas, no sentido de que o trabalho pedagógico seja engajado para atender as necessidades dos estudantes identificadas nos resultados das Avaliações Externas.

A P1 critica que “é comum ouvirmos discursos, acerca das Avaliações Externas e em larga escala, que tentam desqualificá-la, com o argumento de que é uma prática que não privilegia o processo, mas apenas o resultado” (COLA, 2015, p. 41). Nessa discussão, divergimos da crítica de Cola (2015), pois é fato que as Avaliações Externas têm por objetivo o monitoramento, controle e regulação dos sistemas de ensino com foco nos indicadores e não nos processos de ensino e de aprendizagem. Defendemos que um bom instrumento utilizado numa Avaliação Externa é equiparado a qualquer outro bom instrumento desenvolvido em outros níveis de Avaliação, entretanto, cada uma possui um objetivo, devendo a equipe pedagógica conhecer e analisar a concepção desse objetivo, para assim extrair dos diferentes

instrumentos avaliativos a busca de melhoria da qualidade social da Educação ministrada, direta ou indiretamente.

Sobre a tão discutida Educação de qualidade, a P6 sintetiza três momentos históricos de sua definição, com base em Oliveira e Araújo (2005), a saber:

**de 1930 a 1970:** a qualidade da Educação estava relacionada ao acesso e expansão do ensino para as classes populares;

**de 1970 a 1990:** a Educação era considerada de qualidade se os dados quantitativos mostrassem o aumento da taxa de aprovação, redução da reprovação e mitigação da evasão e do abandono (além do acesso, a permanência dos estudantes no sistema educacional);

**a partir de 1990:** a qualidade da Educação se volta para a aferição de desempenho pelas Avaliações Externas aplicadas em larga escala, definição esta que perdura na atualidade (lógica mercantil de produtividade).

Essa definição de qualidade de cunho mercadológico vai de encontro ao que concebemos como a qualidade que almejamos na Educação. Adotamos a concepção de qualidade social da Educação, conforme registrado na P6, de que a construção e reconstrução dos sujeitos se dá por suas relações sociais, formando-os para o exercício cidadão, com postura crítica e participativa, comprometido com a transformação da sociedade.

Nessa constante busca pela qualidade social da Educação, a P4 sugere então possibilidades de utilização dos resultados das Avaliações Externas pelos professores, tais como o desenvolvimento de projetos de intervenção pedagógica que foquem nos estudantes com dificuldade, ações de reforço escolar e planejamento de ações pedagógicas, o que chama de visão proativa que objetiva o desenvolvimento de saberes pelos estudantes. Defendemos que as intervenções didático-pedagógicas devem ser destinadas a todos os estudantes, com um trabalho diferenciado para aqueles que apresentam dificuldades, pela oportunidade de diagnóstico que a Avaliação Externa também traz de seu desempenho, tendo em vista que o foco está no processo de ensino que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Esse trabalho pedagógico contrapõe ao treinamento para as provas que é feito pelas escolas, com vista a atingir apenas resultados nos exames externos.

Na P6, encontramos comunhão com a P4 na ideia de que os dados das Avaliações Externas deveriam ser analisados pelos professores como um dos elementos para promover

mudanças em sua prática pedagógica, no sentido de que a mudança só acontece se os resultados são conhecidos. A mesma pesquisa ainda ressalta que os professores têm dificuldade na interpretação e compreensão dos resultados, pela adoção da metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI)<sup>4</sup>, o que compromete sua apropriação e seu aproveitamento nas ações pedagógicas. Nesse sentido, os próprios agentes gestores dos exames deveriam orientar a equipe pedagógica sobre como realizar a leitura desses resultados, não apenas se restringindo a divulgá-los. Nesse aspecto, sugerimos a oferta de cursos de formação continuada para professores e equipe pedagógica de análise dos dados, com base nos boletins/relatórios dos resultados das Avaliações Externas.

Uma questão apontada na P6 é de que a rotatividade dos profissionais da Educação provoca a descontinuidade das ações pedagógicas, o que é fato. Contudo, não concebemos que há como almejar equipes permanentes de trabalho, pois a Educação é dinâmica, o ensino e a aprendizagem são processuais e o planejamento pedagógico deve acompanhar a realidade dos profissionais em exercício e das demandas atuais dos estudantes.

No que se refere às demandas atuais, o estudo sobre Avaliações Externas realizado por Silva (2016) indicou que os estudantes não têm se apropriado das competências vinculadas à resolução de problemas no tocante ao conhecimento matemático. Essa informação nos instiga a falar sobre a Avaliação Externa em Matemática, focalizada nos exames, sendo o assunto da próxima seção.

### **1.4.3 Avaliação Externa em Matemática**

Ao refletir sobre os resultados das pesquisas mapeadas, é possível inferir que no campo da Educação Matemática há muito o que ampliar nas discussões sobre os índices das Avaliações Externas em Matemática, no sentido de conhecer seus efeitos e impactos na prática pedagógica, conforme conclui a P5.

A reflexão comum entre a P1, P6 e P8 é sobre a importância da formação de professores abarcar estudos sobre a avaliação educacional, considerada a capacitação docente como um fator relevante, diretamente relacionado à melhoria do ensino. Nesse sentido, a P1 considera que a formação de professores é em certa medida superficial, tendo em vista que

---

<sup>4</sup> A TRI considera o número de acertos e analisa a habilidade do avaliado e a característica das questões, sendo o item a unidade básica de análise. Deste modo, considera-se que o número de questões por nível de dificuldade afeta o resultado. Uma outra característica da TRI é permitir a histórica comparação dos dados no decorrer do tempo, conforme registrado na P7.

nas licenciaturas em Matemática são raras as discussões sobre Avaliação. Consoante a essa afirmação, a P8 destaca a possibilidade de futuras pesquisas levantarem discussões sobre a formação de professores em Avaliação, haja vista que as concepções adotadas na prática docente são formadas nos cursos de licenciatura em Matemática, bem como na formação continuada sobre Avaliação.

Silva (2016, p. 103) registra na P6 que

possíveis deficiências das licenciaturas podem culminar em implicações na aprendizagem dos alunos, pois entendemos que a formação inicial dos professores é fundamental na obtenção de resultados positivos na aprendizagem dos conteúdos matemáticos dos nossos alunos (SILVA, 2016, p. 103).

Essa afirmação está intimamente relacionada à nossa crença de que, sendo o professor o agente do ensino, ele deve ser qualificado para o exercício profissional da docência.

No tocante à Matemática, a P1 salienta que o conhecimento matemático abrange conceber a Avaliação em seu caráter mediador no trabalho pedagógico com o componente curricular da Matemática. Remetendo à ideia de mediação, a P7 salienta que o processo de ensino acompanha o desenvolvimento do estudante e sua construção do conhecimento matemático, e a avaliação não afere apenas o rendimento, mas acompanha o processo de aprendizagem. Nesse sentido, defendemos que não há momentos estanques para se avaliar, ou seja, a Avaliação ocorre de forma contínua e processual, enquanto se ensina e se aprende (HOFFMAN, 1991). O professor, assim, tem condições de perceber como os estudantes encaram a Matemática, repensar como o conteúdo é apresentado, no sentido de ponderar os aspectos cognitivos e afetivos, entendendo sua relação como componente curricular e qual sentido lhe atribui, conforme refletido na P6.

Sousa (2016, p. 66) sustenta que

o ensino da Matemática deve prezar pelas interlocuções professor-aluno-conhecimento. Os discentes devem ser estimulados a pensar, refletir e discutir sobre os temas propostos, entendendo-se que são atitudes possibilitadoras de uma aprendizagem satisfatória para os alunos e que podem facilitar o ensino-aprendizagem.

Portanto, o que se busca é a aprendizagem efetiva, a apropriação dos conhecimentos matemáticos, tendo o professor o papel essencial de adaptar a prática pedagógica ao contexto dos estudantes de modo a favorecer a compreensão e apreensão dos saberes ensinados, numa articulação que garanta aos estudantes “resolver situações-problema enfrentadas na vida real,



elaborando uma transposição de conceitos e teoremas construídos no âmbito didático para os contextos reais” (SOUSA, 2016, p. 68).

Nessa direção, os resultados da P6 apontam que, para a reestruturação dos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática, devem ser utilizados também os resultados das Avaliações Externas, sobretudo na construção dos Projetos Político-Pedagógicos, por suas informações sobre o desempenho dos estudantes, com vistas a melhorar o nível de aprendizagem com consequente reflexo nos exames. Entretanto, faz uma ressalva de que a Avaliação Externa não deve pôr em risco o currículo escolar, induzindo a definição do planejamento pedagógico para o atendimento do que é aferido por essa Avaliação. O engessamento do currículo conduz à perda da identidade e autonomia da escola, atendendo à Avaliação Externa e “levando o professor a ser um executor e não um formulador de currículo” (SILVA, 2016, p. 79).

Portanto, apesar das pressões dos órgãos responsáveis pelas Avaliações Externas, que atingem, “em efeito dominó”, a equipe pedagógica da escola, concordamos com Silva (2016) que é preciso superar essas imposições que incidem no planejamento pedagógico para que o foco permaneça no ensino e na aprendizagem e a Avaliação Externa permaneça em seu lugar de oferecer um dos balizadores de desempenho que possibilitem o aprimoramento da prática pedagógica numa abordagem qualitativa de seus resultados.

Por fim, apresentamos uma crítica registrada na P8 sobre a elaboração das questões, sendo asseverado por Xavier (2017) que elas são

compostas por um enunciado através de situação-problema, com quatro alternativas para a resposta, sendo apenas uma correta. Nesse tipo de prova, no momento em que o aluno está respondendo as questões, ele não pode dialogar com o professor sobre possíveis dificuldades e não pode expressar seus conhecimentos, a não ser ao assinalar a alternativa. Essas provas não permitem dinamicidade para que o aluno dialogue e perceba erros e dificuldades enquanto resolve os problemas (XAVIER, 2017, p. 130-131).

Consideramos que essa posição é válida, haja vista que a Avaliação Externa investiga a aprendizagem. Quando professores e estudantes se valem da resolução de problemas, como estratégia metodológica para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, o estudante entende o problema, reflete sobre ele e pensa matematicamente, buscando o sentido de sua resolução, mobilizando o raciocínio, a prova, a comunicação, as conexões e as representações (ONUCHIC e ALLEVATO, 2011).

Nesse sentido, espera-se que o trabalho pedagógico mobilize a construção do conhecimento matemático ponderando como o estudante interage com a Matemática, qual sentido atribui a ela e como a relaciona às demais disciplinas e ao seu cotidiano (SILVA, 2016).

## 1.5 À guisa de conclusão

O tema Avaliação Externa se torna cada dia mais presente nas discussões pedagógicas das escolas, haja vista que compõe um sistema que se vale de seus indicadores para acompanhar o desempenho dos estudantes. Nesse sentido, pode-se afirmar que a prática avaliativa já é familiar à comunidade escolar, pois envolve avaliadores e avaliados, assim como o é a publicização dos dados das Avaliações Externas, já costumeira nas escolas.

Retomando o problema de pesquisa que questiona as teorias e conceitos que circunscrevem a utilização dos resultados das Avaliações Externas em Matemática de 2015 a 2017, objetivamos nesse estudo investigar as pesquisas publicadas no Brasil, no marco temporal delimitado, para apontar as convergências e divergências no trato dos resultados das Avaliações Externas em Matemática.

Procedendo a uma pesquisa em bases de teses e dissertações, tais como o Catálogo de teses e dissertações da Capes e a BDTD, o *corpus* textual selecionado é composto por 8 (oito) dissertações, buscando a compreensão das convergências e divergências desses estudos sobre as Avaliações Externas em Matemática.

Pode-se inferir da análise das produções científicas que o objetivo das Avaliações Externas se volta ao monitoramento, controle e regulação do desempenho dos estudantes, com vista a incidir em Políticas Públicas Educacionais que garantam a melhoria da qualidade da Educação. Contudo, a concepção de qualidade que permeia as Avaliações Externas, na lógica da produtividade e qualidade total, difere da perspectiva que defendemos nessa discussão, a qual se baseia na qualidade social e politicamente referendada da Educação que se realiza na formação cidadã e na emancipação dos sujeitos, respeitadas suas necessidades individuais e coletivas, para constituição da cidadania.

No entendimento de que os indicadores das Avaliações Externas não se dissociam do caráter qualitativo, as pesquisas mapeadas convergem com a defesa de que seus resultados podem ser utilizados como um dos balizadores para tomada de decisão. Essa leitura

qualitativa da proficiência em Matemática, para além dos números, deixa entrever que a Avaliação é uma oportunidade de diagnóstico dos processos de ensino e de aprendizagem.

Salientamos que a equipe pedagógica deve conhecer os objetivos de cada Avaliação, sendo que a Externa é direcionada ao monitoramento, controle e regulação da qualidade da Educação, oferecendo um panorama global sobre o sistema educacional. Nesse sentido, os órgãos governamentais responsáveis pelos exames externos não fazem as avaliações para as ações pedagógicas, mas se trata, na verdade, de cunho político e econômico, nos ditames da ideologia neoliberal. Todavia, a escola é diretamente atingida por esse objetivo, pois o desempenho aferido mostra o que tem sido ensinado e aprendido na prática pedagógica cotidiana e, a partir dela, as Políticas Públicas Educacionais são formuladas e/ou reformuladas.

As pesquisas mapeadas indicam que as Avaliações Externas têm cada vez mais influenciado as práticas pedagógicas e, por isso, deve-se ressaltar a necessidade de investimento na formação docente, tanto inicial, quanto continuada, de forma que os professores de Matemática dominem os conhecimentos pedagógicos e político-sociais do exercício docente, aprimorando os processos de ensino de modo que atendam às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, a proficiência dos estudantes será uma consequência da aprendizagem significativa do que foi ensinado sobre a Matemática, considerando seus aspectos cognitivos e afetivos.

Por fim, consideramos que os indicadores das Avaliações Externas podem ser utilizados como um dos instrumentos balizadores de intervenção pedagógica e reforço escolar, entretanto, não devem incidir de tal maneira no currículo escolar de modo que se reduza, se limite a ensinar somente o que é cobrado nos exames. O currículo abrange uma gama de conhecimentos e saberes os quais, nem todos, são passíveis de aferição/mensuração, por exemplo os sociais, emocionais, culturais, entre outros. Portanto, a prática pedagógica da escola deve ser organizada para a construção de conhecimentos que mobilizem a formação integral do estudante, respeitada a dinâmica das necessidades de cada grupo, de cada sujeito, de cada momento histórico.

## 1.6 Referências

ANDRADE, Juliana Silva de. *Ensino e Aprendizagem de Conteúdos Curriculares de Matemática no Ensino Fundamental: Análise de Repertórios Profissionais de Ensino no*

Âmbito do SARESP. 2016. 85 F. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2016.

BRASIL, MEC, *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

COLA, André Ricardo. *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, São Paulo, 2015.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. Editora Autores Associados, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 dez. 2021.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREITAS, José Luiz Magalhães de. BITTAR, Marilena. ARNALDI, Iraci Cazzolato. *Fundamentos e metodologia de Matemática para os ciclos iniciais do Ensino Fundamental*. Anais do VIII Encontro Nacional de Educação Matemática. Recife, UFPE, jul/2004.

GALVÃO, Cristian Maria. SAWADA, Namie Okimo. TREVISAN, Maria Auxiliadora. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. *Rev Latino-am Enfermagem* 2004 maio-junho; 12(3):549-56.

GOUVÊA, Carolina de Lima. *Uma investigação sobre a compreensão de professores de Matemática dos Resultados do SIMAVE/PROEB*. 2015. 130 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – UFJF, Juiz de Fora, 2015.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1991.

INEP. *Nova plataforma do Inep contribui para planejamento pedagógico de professores e aprendizagem dos alunos*. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nova-plataforma-do-inep-contribui-para-planejamento-pedagogico-de-professores-e-aprendizagem-dos-alunos/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nova-plataforma-do-inep-contribui-para-planejamento-pedagogico-de-professores-e-aprendizagem-dos-alunos/21206) Acesso em: 24 set. 2021.

KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. [tradução Isa Tavares]. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTELLI, Edmar. *Avaliação da aprendizagem em processo da SEE/SP: desdobramentos no currículo de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental*. 2015. 124 p.

Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. Revista Brasileira de Educação. n.28 p. 5-23, jan./fev./mar./abr.2005.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. ALLEVATO, Norma Suely Gomes. *Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas*. Bolema, Rio Claro (SP), v. 25, n. 41, p. 73-98, dez/2011. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/72994> Acesso em: 24 out. 2021.

PINTO, Roberto Arlindo. *Percepções de um grupo de professores de Matemática acerca das Avaliações Externas e suas influências na prática docente*. 2016. 176 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – UFOP, Ouro Preto, 2016.

REIS, Elisabeth Blanco Pardo. *As avaliações em Matemática no novo ano em Paritins/AM: contradições entre rendimento e desempenho*. 2015. 444 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – CAEd/FACED/UFJF, Juiz de Fora, 2015.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*/José Camilo dos Santos Filho; Sílvia Sánchez Gamboa (org.) – 5. ed. – São Paulo, Cortez, 2002.

SILVA, Marta Andreia Estancare Pinheiro Silva. *Implicações dos resultados da Prova Brasil na organização do sistema escolar de Mato Grosso para melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental*. 2016. 266 p. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação) – UFMT, Mato Grosso, 2016.

SOUSA, Francisco Jucivâncio Félix. *Reflexões sobre a apropriação dos resultados de Matemática do SPAECE: o caso da escola do Jabuti*. 2016. 143 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – CAEd/FACED/UFJF, Juiz de Fora, 2016.

SOUZA, João Valdir Alves de. *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. João Valdir Alves de Souza, organizador; Clarice Nunes [et al.] - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*/Telma Weisz: Com Ana Sanchez. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

XAVIER, Laura Rodrigues. *Concepções e práticas sobre Avaliação na perspectiva de professores de Matemática*. 2017. 149 p. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação) – UFSCAR, São Carlos, 2017.

## **Avaliação Educacional: o Saeb, seus pressupostos, finalidades e repercussões**

### **Educational Assessment: Saeb, its objectives, purposes and repercussions**

**Resumo:** O artigo versa sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), considerada a Avaliação Externa como uma Política Pública Educacional no Brasil. Sendo o Saeb o precursor dos exames externos de aferição do desempenho dos estudantes e das redes de ensino, nosso objetivo nesse trabalho foi discutir os documentos oficiais que tratam da Política Pública de Educação do Saeb, buscando compreender os aspectos político-sociais e pedagógicos da Avaliação Externa na Educação Básica, bem como o papel do Saeb no sistema educacional brasileiro, por meio de análise documental dos marcos de referência – Versão 1.0 (BRASIL, 2018), acompanhada de uma revisão de literatura. Os resultados indicam que o Saeb traz consigo nuances da ideologia neoliberal ao estabelecer um padrão de competência a ser alcançado pelos estudantes, desconsiderando o contexto social em que estão inseridos, bem como se submete à lógica da produtividade, com consequente ranqueamento das escolas participantes. O estudo conclui que a Avaliação Externa é uma possibilidade de coleta de informações sobre a realidade da Educação de forma a garantir o ensino de qualidade social a todos os estudantes.

**Palavras-chave:** Educação. Políticas Públicas Educacionais. Avaliação Externa. Saeb. Neoliberalismo.

**Abstract:** The article discusses the Basic Education Assessment System (Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb), considering External Assessment as a Public Educational Policy in Brazil. Being Saeb the precursor of external exams to measure the performance of students and teaching networks, our work's objective was to compare official documents that deal with the Public Policy of Education of Saeb, seeking to understand the political, social and pedagogical aspects of External Education in Basic Education, as well as the role of Saeb in the Brazilian educational system, through documentary analysis of benchmarks - Version 1.0 (BRAZIL, 2018), followed by a literature review. Those who consider they are inherent to neoliberal ideology establish a standard of competence to be considered by the context of the students, disregarding the social aspects in which those inserted, as well considering the results of the productivity logic, with a consequent increase in school participants. The study concludes that an external evaluation is an opportunity to collect information about the reality of Education in order to guarantee social quality teaching to all students.

**Keywords:** Education. Public Educational Policies. External Assessment. Saeb. Neoliberalism.

## 2.1 Introdução

Diante da valorização da Avaliação, vista como eixo da “modernidade escolar” (FERNANDES, 2009, p. 13) e “política educativa contemporânea” (AFONSO, 2000, p. 128), partimos da premissa de que os estudos estão vinculados ao momento histórico de sua produção, no qual observamos ser apropriado ampliar as discussões sobre seus modelos, suas finalidade e práticas, de forma a compreender os aspectos sociopolíticos e pedagógicos da Avaliação Externa na Educação Básica.

Desse modo, entre os mecanismos de Avaliação existentes, este artigo versa sobre a Avaliação Externa, no entendimento de que a avaliação não possui uma finalidade em si, mas oferece subsídios para a tomada de decisões, apresentando o precursor da verificação do desempenho dos sistemas de ensino: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no qual é uma Política Pública Educacional de avaliação dos sistemas de ensino público e privado da Educação Básica. Nesse sentido, foi escolhido o Saeb como objeto de pesquisa, por ser o primeiro processo avaliativo de caráter externo a nível nacional, implementado a partir de 1990. Para tanto, a partir da discussão de documentos oficiais que tratam do Saeb, o problema de pesquisa busca compreender: *Quais são os aspectos político-sociais e pedagógicos da Avaliação Externa na Educação Básica, bem como o papel do Saeb no sistema educacional brasileiro?*

Como itinerário metodológico, realizamos análise documental a partir das informações apresentadas nos sítios eletrônicos oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Ministério da Educação (MEC) e Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), bem como dos Documentos de Referência – Versão 1.0 – do Saeb (INEP/MEC) (BRASIL, 2018), acompanhada por uma revisão de literatura sobre o tema em questão. Esclarecemos que o CAEd é um centro de pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG responsável pelo desenvolvimento tecnológico de instrumentos de avaliação, bem como de sistemas de gestão da Educação Básica, tendo sido escolhida a pesquisa no *site* do CAEd pelo seu reconhecimento nacional na execução de programas de Avaliação Externa na área educacional.

Para fins da pesquisa sobre Avaliação Externa, objetivamos discutir os documentos oficiais que tratam da Política Pública de Educação do Saeb, buscando compreender os aspectos político-sociais e pedagógicos da Avaliação Externa na Educação Básica, bem como o papel do Saeb no sistema educacional brasileiro.



Considerando que o cerne do Saeb é o rendimento do estudante da Educação Básica, Franco (2001) aponta que seus objetivos perseguem o acompanhamento do sistema educacional, a aferição das competências que os educandos adquirem ao longo do tempo, permitindo o estudo de seu desenvolvimento ou não, a consideração da origem social dos estudantes e a relação dos fatores escolares que implicam em seus resultados.

Referente ao aporte teórico que subsidia esta análise documental, Bonamino (2002) apresenta as referências da institucionalização do Saeb e seus instrumentos, entre outros autores que discutem, na mesma esteira, a abrangência das políticas de Avaliação que emergem da necessidade de favorecer o acesso e a permanência dos indivíduos nas escolas, preconizada a democratização da Educação, uma vez que, em período anterior à implantação do Saeb, a qualidade da Educação relacionava-se às essas políticas de acesso e permanência dos estudantes no sistema educacional, bem com da mitigação do abandono e da evasão escolar.

Sobre a avaliação institucional, Freitas *et al.* (2009) e Cotta (2001) afirmam o seu caráter subsidiário ao trabalho pedagógico de sala de aula, oportunizando um *feedback* para a tomada de decisão das escolas avaliadas, independente da *roupagem* de cada gestão do sistema.

Bertagna e Mello (2020) contribuem para o entendimento das entrelinhas dos discursos oficiais sobre a qualidade da educação, vinculados às diretrizes das agências de financiamento, apresentando a lógica de mercado e a adjetivação do termo qualidade.

Ao tratar das reformas educacionais a partir de 1990, período este de implementação do Saeb e da responsabilização unilateral da escola pelos baixos resultados como novas formas de exclusão do sistema educacional, são apresentadas as críticas de Freitas (2004, 2007) como possibilidade de um novo olhar sobre tais questões.

A mencionada exclusão do sistema educacional pode ser observada pelo estabelecimento de um padrão de qualidade que revela a Educação sendo tratada como um produto, distanciando-se da prática social e da premissa de que a Educação deve ser promotora da emancipação dos sujeitos, formando-os para o exercício cidadão participativo, crítico e comprometido com a transformação de sua realidade. Essa segregação, vinculada à ideologia neoliberal, é discutida à luz das concepções do Marxismo na Educação a partir de Saviani (2013, 2020) e Duarte (2019), refletindo sobre a visão da finalidade da educação e o



ideal pedagógico de favorecer a aprendizagem dos estudantes, respeitadas as peculiaridades de cada um.

Afonso (2000) contribui para o entendimento dos aspectos sociológicos da Avaliação, considerando que esta é afetada por “forças políticas”, produzindo “efeitos políticos”, estendendo ao papel das agências internacional de financiamento da Educação, em destaque, o Banco Mundial – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) nas reformas dos sistemas educacionais, trazido por Torres (1998).

Assim, a discussão sobre a organização, características e funções do Saeb, permite compreender o que norteia a Avaliação Externa aplicada na Educação Básica, fazendo-se necessário, *a priori*, o estudo sobre o histórico das Políticas Públicas Educacionais de Avaliação no sistema brasileiro.

## **2.2 Breve histórico das Políticas Públicas Educacionais de Avaliação no Brasil**

Acompanhada a trajetória histórica de implementação da Avaliação Educacional no Brasil, entendida como um dos instrumentos norteadores de ações e Políticas Públicas Educacionais, vê-se que, desde 1930, já se manifestava interesse pela avaliação na organização do sistema educacional, inspirado nas experiências de outros países tais como Estados Unidos, Inglaterra, Holanda, França, Austrália (FERNANDES, 2009). Na verdade, percebe-se uma abertura teórica e política dos países desenvolvidos que iniciaram pesquisas de levantamento de dados sobre a educação. Seu nascedouro se dá no discurso sobre a redução das desigualdades educacionais e de ampliação do acesso à escola. Com base na ideia da democracia via formação do cidadão, iniciaram as intervenções políticas e investimentos financeiros na Educação.

O Inep, não alheio ao movimento das pesquisas educacionais, verificado no Brasil a partir de 1950, começa a desenvolver projetos e pesquisas de levantamento de dados sobre a educação nacional. Em 1960, houve uma grande expansão da oferta de vagas do ensino primário e secundário, nomenclatura utilizada à época. Afonso (2000) assevera que, na década de 60, esperavam-se melhores resultados na Educação frente ao investimento realizado, o que colocou à prova “os efeitos sociais da escolarização”. Com isso, o retorno político e administrativo se deu com a implementação de mecanismos de responsabilização, entre eles a avaliação dos sistemas educativos.

Na década de 1980, portanto, instaura-se a figura do “Estado avaliador”, ligado à lógica de mercado focada em resultados, trazendo para a gestão pública características do modelo privado. A preocupação com os resultados, taxas de reprovação, evasão dos estudantes da Educação Básica e inexistência, até então, de estudos que mostrassem o atendimento educacional, fomentou a reformulação de políticas de acesso e permanência dos estudantes na escola, que garantissem a progressão contínua e o fluxo de seu percurso escolar, ocorrendo, assim, as primeiras Avaliações Externas no Ensino Fundamental. Além disso, era necessário estabelecer estudos que mostrassem qual era o tipo de ensino que estava sendo ofertado e qual o desempenho apresentado pelos estudantes, por meio de “indicadores mensuráveis”, escolhida, então, a avaliação pelos sistemas educacionais (AFONSO, 2000 e BONAMINO, 2002).

Sobre a lógica de mercado, Barroso e Viseu (2006) esclarecem que se trata de uma transferência de atribuições e competências pelo Estado, que se torna mero operador em domínios mais instrumentais e operacionais do sistema escolar.

A primeira experiência em avaliação sistêmica no território nacional foi em 1988 nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, aplicada apenas no ensino primário e realizada pelo MEC, representando assim um marco para a ampliação desse tipo de política avaliativa que, atualmente, abrange os três níveis de ensino (BONAMINO, 2002). Apesar de tantas décadas dessa prática de avaliar em larga escala, ainda se faz necessária a discussão sobre o assunto no tocante às suas reais finalidades e repercussões.

Em 1990, ressalta-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), construída durante a Conferência de Jomtien, na Tailândia, a qual reforça o direito à educação a toda pessoa, exigindo um esforço de ordem mundial, sendo indicado a partir do discurso de que os problemas sociais e econômicos não seriam amenizados ou, quiçá, superados se não satisfeitas as necessidades básicas de aprendizagem. Em Jomtien se definiu, para a década de 90, a Educação Básica como prioridade, com foco no ensino de 1º grau, nomenclatura utilizada à época, atualmente Ensino Fundamental. Logo, a Educação foi vinculada ao crescimento econômico e desenvolvimento social, focada nas camadas populares, tendo em vista que isso aumentaria a capacidade produtiva e a redução da pobreza (TORRES, 1998). Percebe-se, portanto, a lógica capitalista do mundo moderno, pelo fato de perdurarem os conflitos da sociedade de classes, garantindo a dominação da ideologia neoliberal.

De acordo com Barroso e Viseu (2006), as políticas neoliberais criam o “quase-mercado” de Educação, fazendo com que sua organização e funcionamento sejam introduzidos na lógica econômica. Assim, podemos dizer que se trata de uma forma de reação/manifestação de poder que utiliza-se de estratégias econômicas, políticas, financeiras, jurídicas e sociais que legitimam a dominação e regulação por parte “[...]dos organismos multilaterais que financiam as economias dos países”, de forma a manter sua hegemonia e controle frente à crise do capitalismo (LÉLIS, 2015, p. 297). Portanto, é preciso um olhar crítico para esse humanismo falseado, retratado no discurso neoliberal, abrindo portas para os vultuosos financiamentos na educação, pelas agências internacionais, considerando que o Brasil era um dos países que precisava alavancar para atender o progresso social, econômico, cultural e a cooperação internacional, descritos no documento (MOTA JÚNIOR e MAUÉS, 2014).

No que diz respeito às agências internacionais, o Banco Mundial (BM) se tornou o de maior visibilidade no financiamento e assistência técnica à Educação nos países em desenvolvimento, incluído o Brasil. De acordo com Torres (1998), o “pacote” de reformas oferecido pelo BM vai além das Políticas Públicas, impactando também na sala de aula, reforçando as desigualdades no sistema escolar, haja vista que a Educação passou a ser analisada pelos critérios próprios do mercado econômico.

Na visão do BM, os desafios da Educação se referiam ao acesso, equidade e qualidade dos sistemas educacionais, entretanto o maior deles era a qualidade, focada nos resultados, verificados no rendimento escolar (TORRES, 1998), o que auxilia na compreensão da vinculação de qualidade com desempenho.

Os interesses com o crescimento econômico e com o desenvolvimento social encontram-se velados diante da preocupação com a democratização do ensino, em que a educação se torna um produto e o capital humano é uma das formas de angariar recursos para a produção. Sobre o capital humano, esclarecemos que é uma teoria que defende a educação como um instrumento de mudança social, na medida em que se investe no “fator humano”, logo esse refletirá maior produtividade, favorecendo o desenvolvimento social e econômico da sociedade da qual faz parte. Esse sujeito qualificado, via formação educacional, na verdade, retorna como força de trabalho para atender os interesses da classe política e economicamente dominante (CASTRO e ALMEIDA, 2015).

Por consequência, a teoria do capital humano vincula-se à ideologia meritocrática que diz respeito à responsabilização do indivíduo pelo seu desenvolvimento, ou seja, o seu desempenho se dá por seu mérito, pelo aproveitamento das oportunidades que lhes são dadas, desconsiderando as condições sociais, políticas e culturais que determinaram e determinam a sua trajetória. Ao final, sua formação atenderá às demandas do capital, no que se refere à justiça social e estabilidade econômica.

A importância da Avaliação foi destacada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) (BRASIL, 1996), promulgada uma década após a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/1988) (BRASIL, 1988). A CRFB/88 (BRASIL, 1988) trata a Avaliação, dispondo como um princípio do ensino a garantia de padrão de qualidade, já voltado à privatização do ensino. Segundo Altmann (2002), “em um Estado cuja ordem constitucional tem por fundamentos declarados princípios liberais, requerer da iniciativa privada sujeição à avaliação do Poder Público supõe antes que esta ocorra no ensino público” e, na busca pela produtividade, é necessário o controle direto do Estado.

Na perspectiva da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), há uma centralização da Avaliação, na qual o controle passa ser exercido mediante a própria Avaliação. Nesse contexto, são instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais, passando a ser a referência nacional do currículo escolar (FREITAS, 2004).

Estabelecidos os conteúdos/disciplinas, as metas e os padrões de rendimento, os sistemas de avaliação passam a monitorar o alcance deles. Desse modo, diversos mecanismos de avaliação, nacionais e internacionais, foram implementados, como o Saeb no Brasil.

Nas palavras de Bonamino (2002, p. 22),

o processo de universalização da educação fundamental e média iria crisar-se com a reivindicação política de preparação escolar para a compreensão da ordem social democrática e dos mecanismos da democracia representativa e com os apelos de economistas e planejadores em favor de uma base escolar que permitisse a qualificação da população ativa ao mundo produtivo.

Essa afirmação comunga com a ideia de Afonso (2000) de que as reformas estatais, desde 1995, não significam uma crise nos sistemas educacionais, mas de ordem econômica. O baixo rendimento escolar nos exames direcionou a crise à Educação quando, na verdade, a crise era econômica, para assim justificar a redução de gastos públicos e valorização do

ensino privado, ou seja, a Educação é analisada pelos critérios/interesses do mercado (TORRES, 1998).

Em suma, as reformas educacionais ocorridas nas décadas de 80 e 90, nacional e internacionalmente, para justificar a crise social e econômica, ensejaram a descentralização das ações estatais e abriram caminho para o setor privado, fazendo emergir a Avaliação Externa como um dispositivo de controle estatal. Conforme assevera Gentili (2001), as ideias democratizadoras das políticas educacionais e dos processos pedagógicos dos anos 80 foram abortadas pela hegemonia conservadora a partir de 90.

Nesse sentido, o Estado deixa de ser “provedor” e se torna “regulador e avaliador” de Políticas Públicas Educacionais e dos sistemas de ensino. Logo, o que se vê com a reforma do Estado brasileiro na década de 90 é uma adesão solidária aos interesses mercantis dos países desenvolvidos, de acordo Lélis *et al.* (2020).

Valemo-nos de Barroso e Viseu (2006) para esclarecer sobre a regulação.

De acordo com essa política, a escola deverá ser ‘libertada’ do estado, gerida como uma empresa, no quadro de um sistema de concorrência gerado pela livre-escolha da escola pelos pais. Isso permitiria a utilização de critérios de rentabilidade e eficácia baseados na ‘satisfação do consumidor’, cujos efeitos indicem sobre o próprio sistema de alocação de recursos (BARROSO e VISEU, 2006, p. 134).

Para tanto, a Avaliação Externa passa a ser utilizada como um mecanismo de regulação, diante da preocupação com a democratização do ensino e, por conseguinte, com a repetência e a evasão escolar, uma vez que a política educacional já apresentava a avaliação como peça central dos sistemas educacionais. De acordo com Araújo e Fernandes (2009), a democratização do ensino se refere à ampliação de oportunidades de escolarização, tendo em vista seu “imperativo político” de garantir o ensino a todos os indivíduos, bem como o mínimo existencial para essa oferta (ARAÚJO e FERNANDES, 2009, p. 126).

Uma vez que perdura o desafio de garantir a todos o acesso ao ensino e, tendo acesso, que permaneçam, aprendam e se desenvolvam na sociedade, e partindo da premissa de que a comunidade receba do Poder Público a melhor educação que lhe possa oferecer, há que se desenvolver práticas pedagógicas que evitem o fracasso escolar (PASIAN; VELTRONE; CAETANO, 2012). Ou seja, tanto no caráter pedagógico como social, o que se espera é que os estudantes concluam seu percurso escolar e, principalmente, que tenham a sua dignidade como pessoa humana garantida também pela apropriação de conhecimento.

O Parecer nº 1.132/97, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) (MINAS GERAIS, 1997), que regulamenta a LDBEN nº 9.394/96, ainda vigente nas disposições estaduais para a Educação Básica, preceitua a necessidade de utilização de mecanismos diagnósticos das possibilidades e dificuldades dos estudantes, ressaltando a Avaliação em seu caráter formativo e não classificatório, reconhecidas pelo legislador as díspares condições sociais, econômicas, psicológicas, afetivas, físicas, entre outras, que implicam diretamente no desempenho escolar.

Com os questionamentos sobre o papel estatal na melhoria da qualidade social do ensino e sua capacidade de gerir os serviços sob sua responsabilidade, foram intensificadas ações de avaliação dos processos educativos, especificamente com Avaliações Externas, reguladas por agências/bancos internacionais que financiam, por meio de empréstimos, o desenvolvimento de ações econômicas e sociais em países com renda per capita média ou baixa, incluindo o Brasil, como o Banco Mundial.

Segundo Mota Júnior e Maués (2014), essa orientação das Políticas Públicas Educacionais pelos organismos multilaterais frente aos países periféricos justifica-se pelo fato de a educação passar a representar a possibilidade de qualificação de mão de obra para o sistema capitalista. Lélis (2015, p. 109) assevera que “no âmbito da sociedade capitalista moderna, outros tantos trabalhos descortinam como a educação, escolarizada ou não, vem tornando-se um instrumento de assujeitamento de homens”, em que se captura o “saber”, o “fazer” do indivíduo (ALVES, 2011 *apud* LÉLIS, 2015, p. 113), bem como sua subjetividade, de forma a subordinar corpo e mente como força de trabalho para o sistema de capital vinculado à lógica da produtividade, ou seja, sua formação intelectual e física deve converter-se em mão de obra qualificada que atenda aos interesses do capitalismo.

Desde 1995, O Saeb passou a ser parcialmente financiado pelo Banco Mundial. Desse modo, as concepções e influências dos investidores externos desencadearam a fixação de padrões de desempenho e controle de resultados a serem alcançados pelas escolas e estudantes, alterando o sentido primeiro da Avaliação (SOUZA e OLIVEIRA, 2010).

Há críticas sobre a questão de as Avaliações Externas atenderem as exigências das agências internacionais avaliadoras, na medida em que ditam o currículo e apresentam a Educação formal, a qual tem a demarcação do espaço escolar e conteúdos para seu desenvolvimento, como a única aceita para o assujeitamento dos indivíduos como força de trabalho. Isso em detrimento da Educação não formal, processo de aprendizagem que ocorre

voluntariamente nos demais espaços da sociedade, defendendo que há conhecimentos historicamente sistematizados que devem ser ensinados. Nesse sentido, reconhecemos que o indivíduo também adquire conhecimentos em suas experiências sociais, extra-escolares, em práticas e espaços diversos, que não apenas a escola e, por isso, o indivíduo deve ser formado para a vida e não apenas para fazer testes.

À vista disso, Lopes (2018, p. 26-27) afirma que a Educação extrapola “[...] ensinar conhecimentos, transmitir conteúdos e produzir resultados em exames”, haja vista que se conecta à identidade e diversidade dos estudantes, contrapondo ao “pressuposto sujeito educado universal”. Nesse sentido, a Educação

se remete à cultura, aos processos de identificação imprevisíveis e incontroláveis, à constante dinâmica incomensurável entre permanência e mudança (só se produz algo novo, com base em uma tradição; só se constrói uma tradição, pela mudança de seus sentidos) LOPES (2018, p. 27).

Referente à intenção do Banco Mundial, Mota Júnior e Maués (2014, p. 1141) pontuam que a referida agência “[...] reconhece a importância das reformas educacionais para consolidar a democracia liberal e promover a estabilidade política”, o que justificaria seu interesse em financiar, ou seja, revela que um maior número de indivíduos deve estar submetido a essa lógica, para se “[...] evitar protestos e descontentamento social” (World Bank, 1999 *apud* Mota Júnior e Maués, 2014, p. 1141), pois se é educado para saber fazer e não para saber pensar, mostrando-se como um mecanismo de controle social.

Todavia, o que se percebe com o financiamento da Educação, no qual se sustenta a efetivação de uma Política Pública, é que não há garantia de êxito, visto que é oneroso educar as classes populares, tão menos favorecidas dos demais direitos sociais. Conforme assevera Torres (1998), o êxito não é compatível com os problemas reais da Educação e, assim, apenas faz-se uma tentativa de convencimento de possíveis aspectos positivos propostos pelas agências financiadoras, mas que podem não resolver a especificidade dos processos de ensino e aprendizagem desprovidos de qualidade social.

Uma equalização de recursos do que se gasta para avaliar, revertido para ofertar melhores condições de ensinar, seria um caminho, pois o que a avaliação sinaliza é a aprendizagem do que foi ensinado. Consoante a essa reflexão, Horta Neto (2010, p. 90) afirma que alguns autores, como Barreto (2001),



alegam que, diante da escassez de recursos, o alto custo desses sistemas tem consumido os recursos que poderiam ser utilizados pra a realização de estudos e pesquisa menos custosos, que também teriam potencial para melhorar o sistema escolar. Além disso, essa mesma escassez, que impede até mesmo as medidas educacionais mais básicas de serem utilizadas, impossibilita que os sistemas invistam outros recursos financeiros para solucionar os problemas apontados pela avaliação. Assim, os problemas só estariam sendo apontados e nada efetivo estaria sendo feito (BARRETO, 2001 *apud* Horta Neto, 2010, p. 90).

Sendo assim, para que os sistemas de ensino se desenvolvam, é preciso que sejam mobilizados recursos para o enfrentamento dos problemas apontados pelas Avaliações Externas. O Saeb, especificamente, é de responsabilidade do Inep, autarquia vinculada ao MEC, tendo sido criado em 1990 e realizado bianalmente de 1995 a 2019. Sua abrangência acoberta todos os estados brasileiros e distrito federal e trata-se de uma Avaliação que abarca a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio<sup>5</sup> e, por isso, se volta para a etapa de ensino de maior concentração de oferta pública e gratuita.

Ressaltamos que o Saeb foi reformulado em 2019 para implementação gradativa de aplicação anual e em todos os anos de escolaridade da Educação Básica, da rede pública e privada de ensino, contempladas todas as áreas de conhecimento. Além disso, o Novo Saeb será uma oportunidade de ingresso no Ensino Superior. Seu objetivo é avaliar a qualidade do ensino ministrado, mediante aferição de conhecimentos e habilidades dos estudantes, buscando a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades educacionais (COTTA, 2001 e FRANCO, 2001). Os resultados do Saeb ainda são utilizados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (INEP/MEC, 2018). Sobre o Ideb, Silva, Silva e Santos (2019, p. 273-274) asseveram que é “a matriz norteadora” para a implementação das políticas de governo e de Estado contemporâneas à Educação Básica brasileira, calculado a partir das taxas de rendimento escolar, do fluxo escolar e das médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep.

Nesse contexto, Bertagna e Mello (2020) realizam uma reflexão oportuna quanto ao aparente fortalecimento e incentivo ao Ensino Fundamental, nos países em desenvolvimento, demonstrando uma abertura para a privatização gradual da Educação Pública, uma vez que o Poder Público se mostra *ineficiente* para manter todos da Educação Básica, denominado de focalização, um dos vetores das reformas educacionais de 1995. Na lógica capitalista do Banco Mundial, “[...] uma educação ‘básica’ seria necessária para minimizar a pobreza, ter

---

<sup>5</sup>Sobre a implantação do Novo Saeb em 2021 pelo Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/inep-se-prepara-para-implantacao-do-novo-saeb-em-2021>. Acesso em: 22 nov. 2021.



controle de fecundidade e melhoria da saúde” (BERTAGNA e MELLO, 2020, p. 291), reafirmando os pressupostos neoliberais que visam lucros, competição e influência direta na gestão pública. Nesse sentido, a formação humana e cidadã por meio da educação das classes populares dá lugar à lógica mercantil da Educação como mercado bem favorável, pois se alavanca a formação de indivíduos qualificados que retornarão como força de trabalho para as atividades econômicas, ou seja, o investimento mantém a exploração da classe operária.

Após uma visão histórica das Políticas Públicas Educacionais de Avaliação no Brasil, sob a influência da conjuntura política e econômica, principalmente quando da implantação do Saeb, faz-se necessário compreender o que é Avaliação Externa e seu papel no sistema educacional.

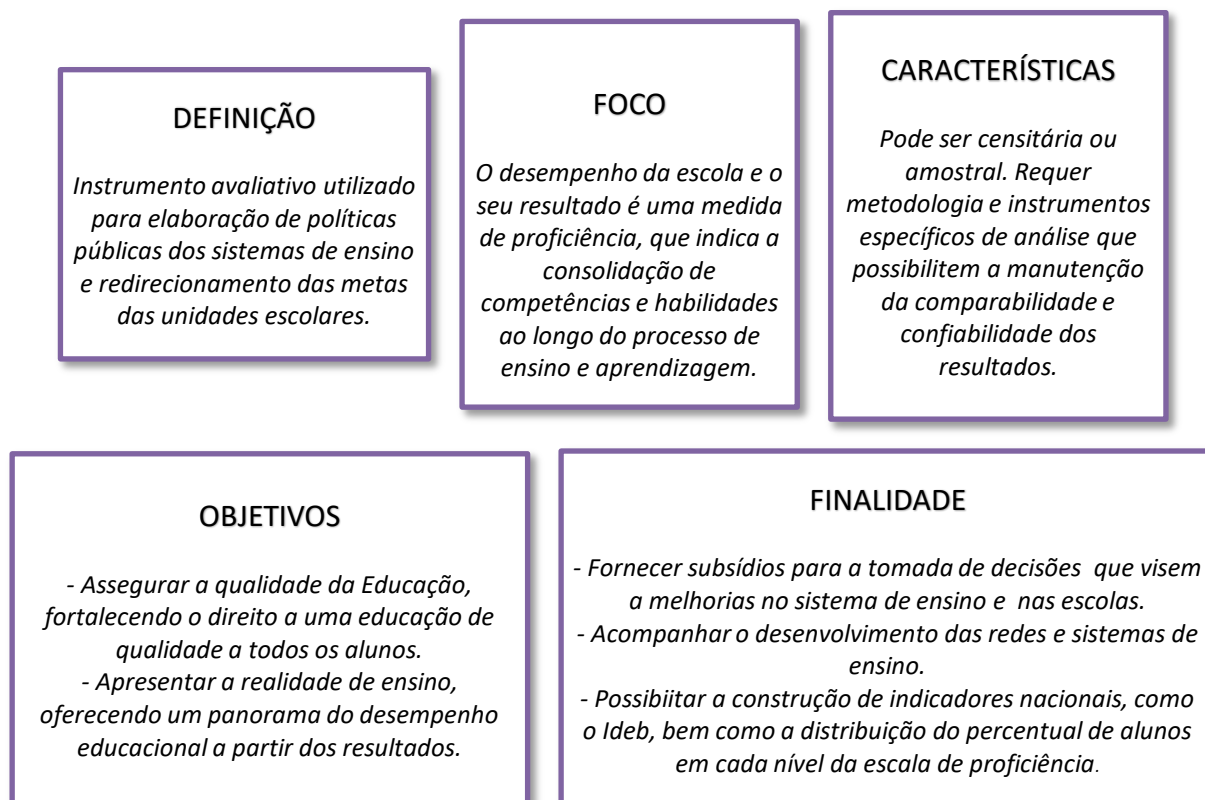
### **2.3 Conceituando Avaliação Externa na Educação Pública**

Vários são os instrumentos avaliativos na área educacional que visam acompanhar o desempenho dos sistemas de ensino, como por exemplo a avaliação somativa, formativa e diagnóstica (ALMEIDA; FRANCO, 2011). Pensados integralmente, eles podem apresentar importantes informações sobre a gestão, as práticas docentes, as condições de trabalho e de estudos e desempenho dos estudantes, haja vista que tudo converge na finalidade pedagógica maior, que é a garantia e ensino de qualidade social, bem como fomenta a (re)formulação de Políticas Públicas Educacionais.

Na ideia de articulação intrínseca do sistema, a Avaliação Externa deve dialogar com a Avaliação Interna, no âmbito de cada escola e da sala de aula, especificamente. Todos os diagnósticos de aprendizagem precisam comungar com a melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem, na medida em que os sujeitos escolares reconhecem os dados e deles fazem uso para a tomada de decisões. O entendimento é que, sistemicamente, há três níveis de Avaliação, quais sejam: a externa, da escola e da sala de aula, as quais formam um elo de coleta de informações sobre o desempenho, frente ao ensino ofertado (FREITAS, 2009).

Assim, apresentamos a conceituação de Avaliação Externa. Para isso, buscamos no CAEd/UFJF as suas referências, indicadas na Figura 1, a seguir.

Figura 1: Conceituação da Avaliação Externa



Fonte: Elaboração da autora/2021, com base no CAEd/UFJF\*

Disponível em:

<http://portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-externa/>

Em suma, a Avaliação Externa verifica o desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, a qualidade social da Educação, utilizando seus dados para balizar Políticas Públicas Educacionais voltadas para a melhoria do ensino. É algo macro, tendo em vista que envolve os sistemas de ensino no fomento de diretrizes para a educação nacional ou estadual. Para tanto, se vale de escalas de proficiência nas quais seus intervalos mostram a aquisição de competências no componente curricular avaliado. As competências se referem a uma matriz de referência que não pode ser confundida com propostas curriculares, estratégias de ensino ou diretrizes pedagógicas (INEP/MEC, 2019).

Sobre a noção de competência, ela se encontra disposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), vista como a mobilização de “comportamentos globais”, “desdobrados em habilidades” e conhecimentos, para que os indivíduos solucionem demandas de sua vida cotidiana, sendo essa a meta a ser atingida pelas Avaliações Externas (MACEDO, 2018). Todavia, defendemos nesse estudo que os saberes escolares a serem

desenvolvidos pelos estudantes não devem ser igualados/nivelados, haja vista a necessidade de se considerar os diferentes contextos e sujeitos envolvidos na escolarização, bem como o fato de que nem tudo o que é ensinado e aprendido é mensurável/aferível. Não se pode determinar as “formas de agir e de pensar o mundo” (LÉLIS *et al.*, 2020) de cada indivíduo e de cada sociedade, pela amplitude de suas relações com o eu, o outro e o mundo.

Sobre a BNCC, promulgada em 2017, esclarecemos que é um documento curricular normativo em âmbito educacional, o qual apresenta interferências da iniciativa privada e do terceiro setor em sua construção, sobrepondo a participação das entidades públicas na redação de seu texto final (ALMEIDA, SANTOS e CURI, 2021). Tal interferência negligenciou a democratização e autonomia das escolas, haja vista que o currículo escolar se baseia em um documento orientador que dispõe sobre os objetivos dos processos de ensino e de aprendizagem que, para tanto, deveria respeitar a diversidade dos contextos sociais nos quais a escola está inserida, e isto não foi resguardado pela BNCC.

Dourado e Oliveira (2018, p. 4) asseveram que

a BNCC se apresenta como aliada na efetivação de propostas e dinâmicas curriculares que contribuem para a padronização e reducionismo curricular, com forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, profundamente articulada à avaliação estandardizada, desconsiderando a realidade nacional, as diretrizes curriculares nacionais dos níveis da Educação Básica e as singularidades das etapas e modalidades educativas.

Em tal afirmativa, percebe-se que o currículo foi uniformizado e homogeneizado pela centralização de habilidades e competências de forma que a BNCC esteja ligada às Avaliações Externas, por estabelecer a simplificação dos conteúdos/disciplinas que serão aferidos pelos exames, ou seja, a BNCC prescreve o currículo oficial (TORRES, 1998) a ser ensinado e aprendido.

Nesse sentido, o currículo proposto na BNCC é a base das avaliações, seja em seu nível interno ou externo, uma vez que expressa os objetivos da Educação formal e a proposição da formação que se pretende para atender os interesses capitalistas, tendo em vista o tratamento da Educação de cunho mercadológico. Já as matrizes de referência, utilizadas nas Avaliações Externas, apresentam o objeto de uma avaliação e é formada por um conjunto de descritores que mostram as habilidades básicas, consideradas essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao longo das etapas de escolaridade, passíveis de

serem aferidas em testes padronizados de desempenho<sup>6</sup>. Logo, pode-se afirmar que, referente ao planejamento pedagógico, o norteador é o currículo, por primazia. Nesse sentido, o que será avaliado atende a finalidade do que foi proposto, não havendo margem para a especificidade dos processos reais da escolarização, ou seja, desconsideram-se as diferentes formas de saber, como os valores, as atitudes e demais aspectos da formação integral do estudante que ocorrem no cotidiano dos processos de ensino e de aprendizagem.

Todavia, consoante à concepção de currículo discutida por Macedo (2018, p. 29), além dos saberes socialmente prescritos e historicamente ensinados, o currículo escolar deve reunir experiências que permitam ao estudante compreender “seu próprio mundo da vida”. Nesse sentido, Lopes (2018) acrescenta que o currículo escolar precisa ser definido por concepções, saberes, conteúdos e metodologia associados às demandas contextuais de cada escola, buscando o desenvolvimento integral do estudante, para garantir a qualidade social do ensino ministrado.

Avançando na discussão sobre a avaliação de sistema, Freitas (2009, p. 65) enfatiza que

*é um instrumento importante para monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, dentro do processo de avaliação institucional, ela possa consumir esses dados, validá-los e encontrar formas de melhoria. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor. Entretanto, sem se criar um mecanismo de mediação, o simples envio ou disponibilização de dados em um site não terá um mecanismo seguro de reflexão sobre os mesmos. Os dados podem até ter legitimidade técnica, mas lhe faltará legitimidade política.*

A mera disponibilização de dados à comunidade escolar, mediante a publicização dos resultados em reuniões pedagógicas ou transcrição dos dados nos Projetos Político-Pedagógicos, e uma rasa análise de seu significado prejudicarão, ousa-se dizer, a legitimidade pedagógica, na medida em que se cumprirá uma ação administrativa obrigatória da gestão da escola, mas não oportunizará que a avaliação seja um instrumento de gestão de informações e práticas que busquem a transformação da realidade avaliada.

Ao se traçar estratégias de averiguação da aprendizagem, são favorecidas ações conjuntas da organização pedagógica para a melhoria do ensino ministrado e da aprendizagem

---

<sup>6</sup> A matriz de referência é a seleção de conteúdos curriculares do ano/etapa escolar avaliado e, portanto, não engloba todo o currículo escolar. Há aspectos socioemocionais, atitudinais ou valorativos (MOURA; FRAZ e SANTOS, 2021) que não podem ser abarcados pela matriz.

em si e suas relações. Por vezes, os professores são apontados como os grandes responsáveis pelos processos de ensinar e aprender. Isso não é razoável ou justo, pois há cabeças “pensantes” além do professor no espaço escolar, e cada um tem seu papel no processo educacional dos estudantes, chamados por Afonso (2000) de “atores educativos”: pais ou responsáveis, estudantes, professores, equipe pedagógica e administrativa, vistos como “lideranças colegiais” pelo papel político e pedagógico que possuem na transformação da realidade educacional em que são parte e todo.

A CRFB/1988 (BRASIL, 1988) e a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) preceituam que a educação é um dever do Estado e da família, positivando essa responsabilidade solidária que abarca a formação dos sujeitos nas dimensões física, cognitiva, emocional, entre outras, respeitado primordialmente o direito fundamental da dignidade da pessoa humana para o exercício da cidadania, enfatizando o caráter político e não apenas pedagógico do processo educativo.

Vista a Avaliação como diagnóstico de aprendizagem para intervir nas práticas pedagógicas, na discussão internacional, muitas são as críticas postas à avaliação dos sistemas de ensino. De acordo com Fernandes (2009), países como Estados Unidos, Inglaterra, Holanda, França e Austrália, pelas experiências e exames nacionais, tecem críticas referentes à forma, ao conteúdo e amostra reduzida do currículo das Avaliações Externas em nível nacional. Nesse sentido, concluem que os resultados das Avaliações Externas “não avaliam muitos resultados significativos das aprendizagens dos alunos” (FERNANDES, 2009, p. 112).

Em contrapartida, percebe-se que há implicações na aprendizagem dos estudantes quando o currículo é afetado pelo que é avaliado, uma vez que “[...] acabam por ter efeitos nefastos sobre o currículo, empobrecendo-o, sobre o ensino, demasiado condicionado pelo que *cai no exame*, sobre o desenvolvimento de competências de resolução de problemas por parte dos alunos e das decisões políticas” (FERNANDES, 2009, p. 112).

E na amplitude dessa reflexão, com vista ao estudo sobre o sistema de Avaliação Externa brasileiro, iniciamos a análise do que atestam os documentos quanto ao Saeb, seus aspectos político-sociais e pedagógicos, bem como o papel do Saeb no sistema educacional brasileiro. Para tanto, é salutar discorrer sobre a metodologia adotada para a coleta das informações sobre o objeto de estudo.

## 2.4 Procedimentos teórico-metodológicos: caracterizando o Saeb

Adotado o método dialético para o desenvolvimento desta pesquisa, realizamos um estudo de natureza quali-quantitativa, pois agrega pontos de vistas diferentes, buscando sua articulação e complementação (SANTOS FILHO e GAMBOA, 2002), bem como por seu “enfoque crítico participativo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 117), tendo em vista que esta abordagem possibilita a observação e análise do objeto investigado pelo pesquisador, com enfoque no processo, não admitindo uma visão “isolada” ou “estanque”, haja vista que “ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137). Face a essa escolha metodológica, utilizamos a técnica da análise documental, a qual se restringe a coletar informações em documentos que têm como fonte os arquivos dos tipos digitais e escritos, conforme classificação referenciada por Lakatos e Marconi (1991).

Respeitado o entendimento de Bardin (1977) de que a análise documental é um tipo de técnica que ocorre após a consulta da informação original, esta

[...] tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo) (BARDIN, 1977, p. 45).

Nesse sentido, conforme Godoy (1995), entendemos que a análise de documentos pode representar um olhar inovador, pois apresenta o estudo de determinado tema com base nos dados registrados nos documentos, permitindo, ao pesquisador, imprimir uma postura analítica, e abrindo espaço para interpretações ainda não realizadas.

Sob essa perspectiva, tomamos o estudo da política pública Saeb, a partir dos Documentos de Referência – Versão 1.0 (BRASIL, 2018), disponíveis nos sítios eletrônicos institucionais que tratam das Avaliações Externas no Brasil, MEC, Inep e CAEd/UFJF – plataformas de busca utilizadas.

A escolha dessas instituições se deu por serem os órgãos responsáveis pelas Políticas Públicas Educacionais no Brasil, abarcando as Avaliações Externas.

Faz-se oportuno descrever a competência de cada um desses órgãos no planejamento, implantação, implementação e avaliação do Saeb, tendo em vista que o MEC é o órgão, em esfera federal, responsável por todo o sistema educacional brasileiro, da Educação Básica ao

Ensino Superior, que elabora e executa a Política Nacional de Educação (BRASIL, 1998), estando o Inep vinculado ao referido Ministério. Quanto ao Inep, é uma autarquia federal que subsidia a formulação de políticas educacionais (INEP/MEC, 2017), responsável pela aplicação do Saeb. No que se refere ao CAEd, trata-se de uma instituição da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, reconhecida nacionalmente pela execução de programas de avaliação na área educacional, contribuindo na formação de gestores da educação pública (CAEd/UFJF, 2021), instituição esta parceira do Inep para aplicação da Avaliação.

Ao Inep é atribuída a formulação de Políticas Públicas Educacionais que contribuam para o desenvolvimento econômico e social do Brasil, atuando no contexto das avaliações, exames e indicadores da Educação Básica, possuindo ainda ações internacionais. Percebe-se que o Inep agrega ações que visam garantir a melhoria do ensino ministrado, a partir do monitoramento constante das ações educacionais, o qual faz parte do processo regulatório da política neoliberal. O Inep se responsabiliza pelo Saeb, considerado uma das estratégias de garantia do direito à Educação de qualidade a todos os cidadãos (INEP/MEC, 2020). No entanto, essa estratégia é questionável quando vincula-se ao crescimento econômico e ao desenvolvimento social para aumentar, na verdade, a capacidade produtiva e reduzir a pobreza dos países em desenvolvimento (TORRES, 1998).

Especificamente sobre os Documentos de Referência – Versão 1.0 – do Saeb (BRASIL, 2018), eles constituem um conjunto de documentos orientadores das edições do Saeb quanto à Matriz-Mestre e às Matrizes de Referência para os questionários e testes cognitivos e tudo o que é pertinente à produção de suas informações (INEP/MEC, 2018).

Delineado o itinerário metodológico, discorreremos sobre o Saeb, seus aspectos político-sociais e pedagógicos e seu papel no sistema educacional brasileiro.

## **2.5 O Saeb e sua composição**

Uma política pública precisa ser constantemente avaliada de forma a acompanhar as demandas necessárias para o aprimoramento dos processos tendo em vista os objetivos e metas propostos na sua elaboração. Em se tratando de Políticas Públicas de Avaliação Externa, estudiosos questionam sua veracidade, havendo o crescimento de pesquisas que discutem seus pontos e contrapontos, possibilitando o alargamento dos horizontes para o aperfeiçoamento das avaliações sistêmicas. Nesse sentido, Bonamino (2002, p. 13) critica o desconhecimento dos professores sobre o Saeb, pelo fato de não o compreenderem como

Política Pública, mas apenas como mais uma Avaliação Externa de aferição de desempenho, apesar de ser o “[...] precursor da política ampla de avaliação implementada nos anos 90”. Logo, o que é o Saeb? Podemos defini-lo como uma Política Pública Educacional de Avaliação que focaliza os sistemas de ensino responsáveis pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, na rede pública e privada brasileira. Apesar da nomenclatura, é importante ressaltar que o Saeb não é um sistema por se constituir como uma Política Educacional de Avaliação dos sistemas de ensino no Brasil, conforme esclarecem Franco (2001) e Bonamino (2002).

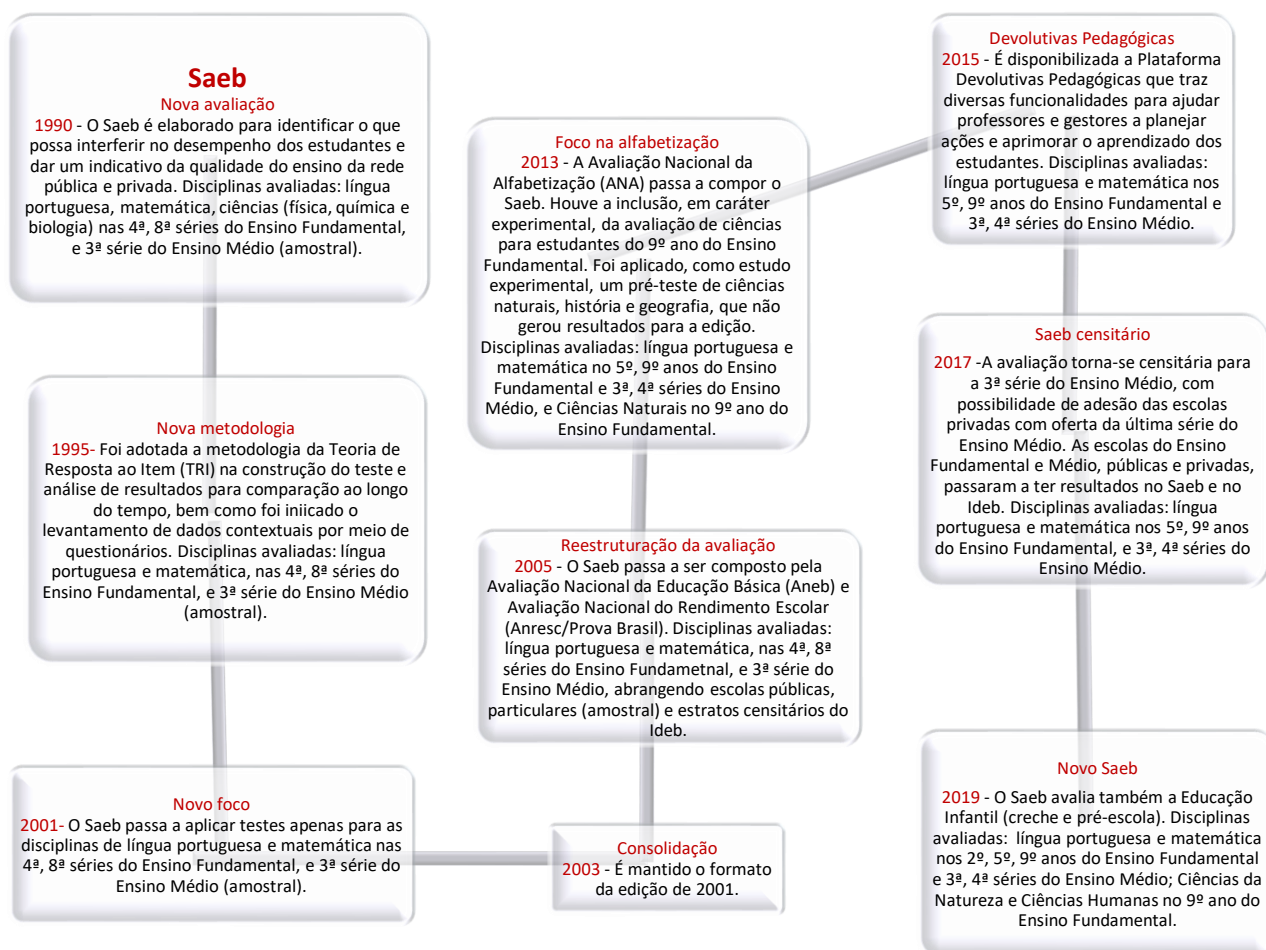
Vieira (2019, p. 751) afirma que o Saeb favoreceu a sociedade com o conhecimento mais sistemático do desempenho dos estudantes, o qual se tornou a “[...] principal base de dados dos estudos em eficácia escolar desenvolvidos no Brasil”, nas últimas décadas, alinhada às demais estratégias de ampliação do acesso à educação, principalmente no que se refere ao Ensino Fundamental.

O MEC apresenta o Saeb como uma Política Pública Educacional que “permite aos diversos níveis governamentais avaliar a qualidade da educação praticada no país, oferecendo subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas” (BRASIL, 2018), possibilitando “ações voltadas à correção das distorções e debilidades identificadas nas redes de ensino” (BRASIL, 2018). Além disso, a realização e divulgação dos resultados são formas do poder público *prestar contas* de qual ensino vem sendo ofertado e em que condições é desenvolvido (BRASIL, 2018).

Diante da importância de se apresentar uma síntese do percurso histórico de constituição do Saeb e do Inep (que o coordena), buscamos, no sítio eletrônico do Instituto, a linha de tempo ilustrada na Figura 2.



Figura 2: Recurso histórico de composição do Saeb



**Fonte:** Elaboração da autora/2021, com base nos dados do Inep\*

Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>

Apresentado uma síntese da constituição do Saeb, faz-se oportuno, portanto, abordar a metodologia do Saeb, que adota testes aplicados aos estudantes elaborados a partir de matrizes de referência. A matriz de referência é um recorte das competências sistematizadas e que são consideradas básicas a serem ensinadas e aprendidas em cada ano de escolaridade. Na definição da matriz de referência são estabelecidos conteúdos a serem avaliados e quais níveis de desempenho necessários e, a partir desse levantamento, são construídos os testes (FREITAS, 2009).

Os conteúdos que compõem as matrizes de referência retratam as competências e habilidades que se espera alcançar nos anos de escolaridade avaliados, sendo divididos em

descritores, que são as habilidades nas quais se baseiam os itens dos componentes curriculares.

Os itens da avaliação são elaborados mediante a matriz de referência, a qual utiliza a tecnologia da Teoria de Resposta ao Item, mais conhecida como TRI, que, além de considerar o número de acertos, também analisa a habilidade do avaliado e a característica das questões, sendo o item a unidade básica de análise. Assim, considera-se que o número de questões por nível de dificuldade afeta o resultado. O referido item é qualificado nos parâmetros de: “[...] poder de discriminação, que é a capacidade de um item distinguir os estudantes que têm a proficiência requisitada daqueles quem não a têm; grau de dificuldade e possibilidade de acerto ao acaso (chute)” (MEC, 2018).

Em se tratando do que é a escala de proficiência aferida nas avaliações educacionais, esclarecemos que é um conjunto de números ordenados, obtido pela TRI, que mede a proficiência em uma determinada área de conhecimento. A probabilidade de se acertar um item aumenta à medida que a proficiência aumenta. Portanto, ser proficiente é apresentar aptidão em um componente curricular, verificado por meio de instrumentos correspondentes a itens baseados numa matriz de referência dos conteúdos condizentes ao ano de escolaridade avaliado (INEP/MEC, 2018). Salientamos que essa lógica é a utilizada nas Avaliações Externas frente à verificação da aprendizagem dos estudantes, uma vez que a escala permite medir e comparar a habilidade avaliada. Apesar disso, cumpre ressaltar que a educação mobiliza conhecimentos, conteúdos e os saberes escolares além do que é mensurado nas avaliações, considerando que as necessidades e demandas educacionais dos indivíduos não são iguais (LOPES, 2018) mesmo que haja um conhecimento comum aos estudantes de cada país, disposto no currículo escolar.

Ressalta-se, portanto, que não se confundem matrizes de referência e currículo, estratégias ou metodologia de ensino, uma vez que elas representam apenas um recorte do currículo baseado no que se pode ser aferido da aprendizagem, convertido em escalas de proficiência (INEP/MEC, 2020). Logo, na perspectiva da dialética, a explicação das matrizes de referência estão ligadas à compreensão do currículo, por sua articulação na construção das Avaliações Externas.

De acordo com o que está publicizado no sítio eletrônico do Inep (2020), é importante salientar que as escalas de proficiência podem

ser visualizadas como uma régua construída com base nos parâmetros estabelecidos para os itens aplicados nas edições do teste. Em cada ciclo de avaliação, o conjunto de itens aplicados nos testes de desenvolvimento é posicionado na escala de proficiência a partir dos parâmetros calculados com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Após aplicação do teste, a descrição dos itens da escala oferece uma explicação probabilística sobre as habilidades demonstradas em cada intervalo da escala.

Assim, o que se ressalta da TRI é que ela permite a elaboração de escalas de desenvolvimento dos estudantes que, por fim, possibilitam mapear os dados.

A divulgação dos resultados do Saeb é realizada por meio de relatórios consolidados, sistemas de acesso a resultados ou boletins de desempenho, por Estado, municípios e escolas, tendo variações em cada edição do Saeb. Há ainda as Narrativas Multimídia, uma plataforma digital e interativa do sítio eletrônico do Inep, que revelam os resultados em formato ilustrado e animado (documentários, gráficos, ilustrações), que facilitam a sua visualização, consoante à oferta de “[...] subsídios para a elaboração, monitoramento e aprimoramento das políticas públicas educacionais, promovendo análise e estudo dos resultados obtidos nos testes (INEP/MEC, 2020).

Em seus 30 anos de existência, o Saeb vem sendo submetido a mudanças. Destaca-se, entre elas, a alteração na nomenclatura, que foi unificada para Saeb, não sendo mais utilizadas as denominações de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc – Prova Brasil). O Saeb agora contempla toda a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio. Outra alteração se dá em sua aplicação anual (INEP/MEC, 2021).

Diante do que se propõe no Saeb, analisamos o teor de parte de seus Documentos de Referência, a fim de compreender o que o norteia e qual a sua função no Sistema Educacional no Brasil.

## **2.6 Pesquisa e análise documental: Documentos de Referência – Versão 1.0 – do Saeb (BRASIL, 2018)**

A pesquisa documental foi realizada mediante análise dos Documentos de Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018), elaborados pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica – Daeb, de responsabilidade do Inep, dos quais foram selecionados os documentos e as informações contidas em sua Introdução, Pressupostos Legais e Normativos e no Breve Histórico da Constituição da Matriz de Avaliação do Saeb.

Mediante fichamento do conteúdo e considerando o objetivo proposto para este artigo, organizamos quadros com as categorias que foram analisadas. A identificação dos quadros dar-se-á pelos eixos de discussão do referido documento.

No Quadro 1, a seguir, apresentamos o Histórico da Constituição da Matriz de Avaliação do Saeb para, em seguida, tecer nossas análises.

Para tanto, a codificação ID refere-se à identificação do assunto pelo sumário do texto do Documento de Referência (H1, H2, H3 – Histórico); o eixo de discussão trata do excerto do texto extraído da pesquisa referente ao Histórico citado; e a palavra-chave, depreendida a partir da síntese do eixo de discussão.

Quadro 1: Histórico da Constituição da Matriz de Avaliação do Saeb do Documento Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018)

ID	Eixo de discussão	Palavras-chave
H1	O resultado da educação escolar não se limita ao desempenho alcançado pelos estudantes nas Avaliações Externas e, portanto, não pode se resumir a medir apenas sua aprendizagem nas áreas de conhecimento curriculares contidas nos testes cognitivos (p. 13).	Aprendizagem
H2	O “aluno educado” vai depender do contexto em que está inserido, dos insumos necessários para sua produção e dos processos utilizados para garantir seu desenvolvimento, dentro de uma perspectiva de integralidade.  O produto da escola é o “aluno educado” (p. 15).	Padrão de desempenho  Neoliberalismo
H3	O financiamento educacional, os impactos das desigualdades sociais e regionais nas práticas pedagógicas, os contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem, a qualificação, os salários e a carreira dos profissionais da educação, as condições físicas e os equipamentos das instituições educativas, o tempo diário de permanência do aluno na instituição, a gestão democrática, os projetos político-pedagógicos e os planos de desenvolvimento institucionais construídos coletivamente, o atendimento extraturno aos estudantes e o número de estudantes por professor na escola em todos os níveis, etapas e modalidades, nas esferas pública ou privada (p. 14).	Financiamento

Fonte: Elaboração da autora/2021, com base nos Documentos de Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018)\*  
Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2018/documentos/saeb\\_documentos\\_de\\_referencia\\_versao\\_1.0.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia_versao_1.0.pdf).

Tendo como foco a (re)formulação de Políticas Públicas Educacionais que garantam as condições necessárias para a melhoria da qualidade social da educação e favoreçam a

aprendizagem efetiva e significativa dos estudantes, as Avaliações Externas devem avaliar, primeiramente, as próprias Políticas Públicas Educacionais. Do contrário, apenas os estudantes, os professores, os gestores e as escolas são avaliadas, sendo que eles não representam todos os problemas do Sistema Educacional. De acordo com Freitas (2007, p. 975), “há falhas nas escolas, mas também nas políticas”. Por isso, a responsabilização pelo mau desempenho nas avaliações, que refletem o ensino ministrado (ou pelo menos deveria refletir), deve ser de ordem bilateral, para não ensejar *rigor* para uns [escolas], *relativização* para outros [Estado].

À luz das ideias de Saviani (2013, p. 26), a análise das Políticas Públicas Educacionais remete ao entendimento de que a educação “é um ato político”, ou seja, está alinhada à realidade social e determinada pela sociedade na qual está inserida, estando interligados, portanto, os processos educacionais e sociais.

Ao constar no Documento Orientador do Saeb, descrito acima, que o produto da escola é o “aluno educado” (2018, p. 15), confirma-se que a lógica é pensar a educação como serviço e não como um direito de todos, conforme disposto na CRFB/1988 (BRASIL, 1988). Esse perfil de “aluno educado” estará sujeito a perpetuar a ordem social existente, pois os que atingirem o padrão de desempenho serão bem-sucedidos, e aqueles que não, serão relegados – manutenção da sociedade de classes (SAVIANI, 2013).

Ainda conforme Saviani (2020, p. 107), a concepção produtivista vem mantendo sua hegemonia nas últimas quatro décadas, com a alteração de enfatizar o desenvolvimento de “capacidades e competências” na escola, necessárias para “uma melhor posição no mercado de trabalho”. Nesse sentido, a educação institucionalizada vem legitimando os interesses dominantes da sociedade capitalista da qual faz parte (MÉSZÁROS, 2008), sendo o sujeito educado para se manter como força de trabalho – prática pela prática –, afastando os fundamentos teóricos do conhecimento que o faria pensar para fazer. Tendo como foco as competências, distancia-se da formação humana, emancipatória, para que o sujeito atenda às demandas do capital.

Nesse sentido, vale frisar que a educação pode ampliar as oportunidades de emprego, mas não garanti-lo, pois, no capitalismo, não há vaga para todos. A escolaridade seria um investimento individual. Desde o registro dos termos, observam-se os princípios neoliberais do capitalismo, tais como produzir, qualificar, nos quais baseiam-se as três teses apresentadas por Lélis (2015, p. 268), ao citar Souza (2002): 1) estabelecimento de “parâmetros de

qualidade” que norteiam as Políticas Públicas Educacionais; 2) a má aplicação de recursos em políticas sociais; 3) a “produtividade do trabalho escolar”, apesar da universalização do ensino.

No sistema do capital, a educação é vista como mercadoria e atende a lógica do consumo e do lucro (MÉSZÁROS, 2008), despertando o interesse de financiadores, como o Banco Mundial e, para tanto, são estabelecidos índices educacionais e metas de desempenho. Seja investimento de recursos, seja investimento individual, nota-se a lógica mercantil na educação da classe popular, maior atendimento da Educação Pública, assegurando que esses sujeitos internalizem a posição social que lhes foi atribuída hierarquicamente, resignados ao domínio dos interesses de quem financia e estabelece os padrões de desempenho.

No Quadro 2, a seguir, apresentamos as principais informações contidas na Introdução dos Documentos Referência do Saeb. Esclarecemos que a codificação ID refere-se à identificação de três objetivos do Saeb (O1, O2, O3 – Objetivos); quanto ao eixo de discussão, trata-se do excerto do texto extraído da pesquisa referente à Introdução; e a palavra-chave depreendida a partir da síntese do eixo de discussão.

Nessa proposta, o Quadro 2 apresenta informações sobre os objetivos do Saeb no âmbito da Educação Básica.

Quadro 2: Principais informações da Introdução dos Documentos Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018)

ID	Eixo de discussão	Palavras-chave
O1	Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais (p. 6).	Qualidade Equidade Eficiência
O2	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 (p. 6).	Comparabilidade dos dados
O3	Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil (p. 6).	Políticas Públicas

Fonte: Elaboração da autora/2021, com base em Documentos de Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018)\*

Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2018/documentos/saeb\\_documentos\\_de\\_referencia\\_versao\\_1.0.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia_versao_1.0.pdf).

A partir dos excertos retirados do texto introdutório, verifica-se o objetivo do Saeb de diagnosticar e contribuir com a Educação Básica no sentido de tomar decisões sobre a reformulação de Políticas Públicas Educacionais (COTTA, 2001). No entanto, a discussão aqui proposta parte de uma análise sobre o que está registrado no documento oficial analisado, na medida em que apresenta dispositivos neoliberais, como qualidade, equidade e eficiência.

Na lógica de mercado, o termo qualidade é empregado no sentido de qualidade total, vinculado à produtividade, atrelando a qualidade à excelência e, por isso, passa a representar um privilégio e não um direito (GENTILI, 2001). Nesse sentido, conforme Bertagna e Mello (2020), carrega em si o reforço do mérito e do esforço individual. Ao contrário do entendimento pedagógico de que a qualidade é a garantia de uma aprendizagem efetiva e significativa, o ordenamento jurídico disposto na CRFB/1988 (BRASIL, 1988) e na LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) não deixa claro qual é a referência de qualidade, quais condições, materiais e infraestrutura física possibilitam alcançar a qualidade do ensino, ocultando os interesses econômicos de quem e para quem se quer formar.

A qualidade ainda se refere ao contexto histórico, social, político e econômico, pelos fatores internos e externos que implicam nos processos de ensino e de aprendizagem. Portanto, o indicador de qualidade é apenas um recorte que não alcança todos os fatores que permeiam e/ou perpassam o ensino. Desse modo, o mecanismo de avaliação do Saeb pode representar pressupostos do capitalismo neoliberal de controle e regulação, ao propor a transferência “[...] do poder de regularização do Estado para o mercado” (FREITAS, 2009, p. 54), ou seja, o Estado se desresponsabiliza de um controle que é seu para atribuí-lo ao mercado (desconcentração como um dos vetores das reformas educacionais de 1995), referente às ações e prestação de serviços públicos, incluídos os educacionais.

Na busca pela eficiência do trabalho educativo, a qualidade da Educação passou a ser medida por resultados e as intervenções visaram aprimorar os índices de desempenho, com consequente estabelecimento de metas, entendidas como critérios universais de classificação. Faz parte dos sistemas de controle o estabelecimento de padrões de produção e qualidade e, no campo educacional, após ser resignado aos critérios mercantis, essas estratégias competitivas também foram implementadas e perduram até os dias atuais, estando a avaliação vinculada à mensuração da qualidade (GENTILI, 2001).



Na medida em que a qualidade se torna “uma variante que se mede” por meio da aplicação de provas padronizadas, a divulgação de seus resultados não melhora a qualidade, mas implica no ranqueamento das escolas (GENTILI, 2001, p. 149), ou seja, o estabelecimento de metas gera conflitos entre as escolas e os professores, principalmente pela competição e individualismo. No cotidiano escolar podem ser vistos momentos para tratar, especificamente, das Avaliações Externas, bem como treinamento de questões e descritores com os estudantes, preparando-os para as provas. Nas palavras de Cotta (2001, p. 94), “avaliar significa formar um juízo de valor com base na comparação entre uma situação empírica e uma situação ideal”.

Assim, o ranqueamento traduz a segregação e exclusão típicas da lógica capitalista, pois a eficiência está ligada à competição, pela disparidade entre o real e o ideal, e, logo, não permitirão a igualdade pregada pelos objetivos do Saeb.

De acordo com Bertagna e Mello (2020, p. 295), essa afirmativa mantém relação com a eficiência, pois

a Avaliação Externa em larga escala, dentro do atual contexto social, projeta a aplicação da lógica de controle dos resultados na educação como uma ideia de produção de eficiência entre os consumidores, pautada no individualismo e, consequentemente, relacionada ao mérito próprio pontuado pela perspectiva neoliberal.

Se a equidade é o tratamento diferenciado aos desiguais, como melhorar a Educação dos menos favorecidos em acesso, condições de permanência, materiais didáticos, se até mesmo os recursos financeiros não são distribuídos equitativamente? Há certa incoerência na proposta da equidade, num cenário neoliberal que, por natureza, é excludente.

Nesse sentido, ainda acrescenta: “a pobreza perambula pelo interior das escolas. Pusemos a pobreza na escola e não sabemos como ensiná-la. Nenhum processo de avaliação externo resolverá isso” (FREITAS, 2007, p. 979). Na proposta maior de ensinar a todos, na perspectiva da igualdade, e a cada um, respeitada a equidade, deve-se superar a prática equivocada de ocultar os problemas educacionais revelados nos resultados dos exames.

No entendimento do potencial pedagógico da Avaliação, ressalta-se a importância do Saeb para a sua cultura, todavia ele “precisa identificar quem são seus usuários preferenciais e se manter permanentemente focado em seus interesses e necessidades (COTTA, 2001, p. 100). O que se vê é que a melhoria da qualidade da Educação tem se dirigido ao cumprimento



das metas e indicadores das Avaliações Externas, eixo das Políticas Públicas Educacionais de avaliação na atualidade.

Em contrapartida, o que se espera das Políticas Públicas Educacionais é que seja uma atividade política para a resolução de problemas identificados nas ações públicas, considerando a heterogeneidade e complexidade dos sujeitos e contextos envolvidos, no tocantes aos aspectos sociais, culturais, econômicos, históricos. Numa perspectiva dialética, a “análise das políticas públicas não pode ser confinada [...] ao estudo de certas dimensões dos seus processos de concepção e de execução e dos efeitos que determinam” (BARROSO, 2006, 12), para não incorrer, em âmbito de Avaliação Externa, em reforçar uma visão de qualidade educacional reduzida à dados quantitativos passíveis de comparação que potencializam as desigualdades das escolas e suas realidades sem que nenhuma ação política seja envidada para transformar esse cenário.

A fim de analisar os Pressupostos Legais e Normativos do Saeb, elaboramos o Quadro 3, a seguir, que apresenta os eixos de discussão que pautam essa análise. O referido Quadro apresenta a codificação ID como identificação do assunto pelo sumário do texto do Documento de Referência (P1, P2, P3 – Pressuposto); o eixo de discussão trata do excerto do texto extraído na pesquisa sobre os Pressupostos Legais e Normativos; e a palavra-chave, depreendida a partir da síntese do eixo de discussão.

Quadro 3: Principais informações dos Pressupostos Legais e Normativos do Documento Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018)

ID	Eixo de discussão	Palavras-chave
P1	Disparidade de condições de acesso e permanência na escola, ressaltando-se como princípio a igualdade dessas condições (p. 8).	Acesso Permanência
P2	Respeito à liberdade e o apreço à tolerância, a valorização da experiência extraescolar, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, a consideração com a diversidade étnico-racial e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Esse corpo de princípios traduz a complexidade do processo educacional e a necessária interpretação dos dados avaliativos em relação a um conjunto de fatores (p. 8).	Direito à Educação
P3	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, homologada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017, que registra os fundamentos pedagógicos produzidos sob a perspectiva do desenvolvimento de competências, designando, portanto, os saberes que os estudantes devem desenvolver	Competências Currículo Formação

ID	Eixo de discussão	Palavras-chave
	de forma gradativa na Educação Básica, como também a capacidade de mobilizar e aplicar esses saberes. Trata-se de referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos distintos entes federativos, a qual também subsidia o processo de elaboração de uma Matriz para a avaliação proposta pelo Saeb (p. 9).	

Fonte: Elaboração da autora/2021, com base nos Documentos de Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018)\*  
Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2018/documentos/saeb\\_documentos\\_de\\_referencia-versao\\_1.0.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia-versao_1.0.pdf).

Na análise, verificamos que as normativas educacionais no Brasil preceituam o direito à Educação, ao qual o poder público deve dispor de mecanismos que garantam a todos o acesso ao conhecimento escolar. A referida democratização do ensino, por vezes, alarga as oportunidades de acesso que não, conseqüentemente, significam garantia de permanência e êxito no percurso escolar dos estudantes, pois o que se verifica, de fato, é “um contingente de alunos confinados no interior da escola, desacreditados, [...] sem acesso a conteúdos e habilidades”, sem “[...] pertencerem a um processo educativo” (PASIAN; VELTRONE; CAETANO, 2012, p. 443).

Isso porque uma conjuntura de fatores, tais como infraestrutura física, materiais pedagógicos, condições de estudo, estrutura familiar e escolar, recursos humanos, entre outros, carecem de investimentos para sua organização e manutenção. Portanto, ao favorecer o acesso, faz-se necessário prover os insumos que permitam a permanência do estudante na escola até a conclusão dos níveis de ensino. Nesse momento, nos deparamos com os diferentes contextos sociais e econômicos que também impactam no êxito escolar. Esses fatores externos também implicam nos resultados das Avaliações Externas, com exclusão de muitos estudantes desse processo de escolarização.

No que se refere ao direito à Educação, esta se consagra como uma das principais garantias no campo dos direitos sociais e refletir sobre ele “representa a luta pela descolonização cognitiva/intelectual e histórica/cultural que foi escrita e pensada a partir da visão branca, masculina e eurocêntrica” (BORGES; SOUZA; SOUZA, 2021, p. 18326). Assim, a proteção desse direito diz respeito a assegurar ações afirmativas de acesso e permanência dos estudantes na escola “desde que concedidas as devidas e adequadas oportunidades, respeitadas as diferenças e subjetividades de cada ser humano” (BORGES;

SOUZA; SOUZA, 2021, p. 18336), construindo “um novo sentido que leve a qualidade da educação ao *status* de direito inalienável que corresponde à cidadania, sem nenhum tipo de restrição ou segmentação de caráter mercantil” (GENTILI, 2001, p. 172).

Mesmo oportunizado o acesso, tem-se ainda a permanência como desafio pois, de acordo com Pasian, Veltrone e Caetano (2012), os dispositivos de promoção dos estudantes também têm sua contribuição para a exclusão dos estudantes, mesmo que não declarados à primeira vista. Os autores citam o regime de progressão continuada, acrescentada ainda a progressão parcial, que não são sinônimos de aprendizagem. Para as autoras, há um adiamento da eliminação daqueles que não conseguem aprender ou acompanhar os que aprendem, e essa situação tem relação direta com as Avaliações Externas, visto que o referido adiamento reflete em menor proporção ou não implica nos dados estatísticos das avaliações.

No mesmo entendimento, Freitas (2007, p. 968) denomina esse efeito de “eliminação adiada”, ao criticar a progressão continuada e não o regime de ciclo enfatizando que muitos estudantes, já socialmente marginalizados, são ignorados em suas dificuldades de aprendizagem, sujeitos aos regimes/programas de recuperação, aceleração, progressão continuada para serem definitivamente eliminados quando não mais implicarem nas estatísticas de reprovação e evasão. Assim, o discurso conservador no campo educacional tem por consequência política a referência de qualidade para os “incluídos” e nunca para os “excluídos” (GENTILI, 2001, p. 174).

A Avaliação não se desvincula dos objetivos, estratégias, métodos e materiais pertinentes aos processos de ensino e de aprendizagem, podendo ser muito produtiva se considerada como verificação de aprendizagem e utilizada para redimensionamento do planejamento pedagógico. É de interesse da sociedade que todas as escolas ofertem um ensino de qualidade social, produzindo efeitos para a emancipação dos sujeitos, que neste estudo significa formá-los para o exercício cidadão participativo, crítico e comprometido com a transformação de sua realidade, principalmente os oriundos das classes populares, em maior número na rede pública de ensino. Nas palavras de Freitas (2007, p. 969):

[...] Não significa que todas as escolas não tenham de ser eficazes em sua ação. Muito menos que as escolas que atendem à pobreza estejam desculpadas por não ensinarem, já que têm alunos com mais dificuldades para acompanhar os afazeres da escola. Ao contrário, delas se espera mais competência ainda. Mas os meios e as formas de se obter essa qualidade não serão efetivos entregando as escolas à lógica mercadológica. A questão é um pouco mais complexa. Deixada à lógica do mercado, o resultado esperado será a institucionalização de escola para ricos e

escola para pobres (da mesma maneira que temos celulares para ricos e para pobres). As primeiras canalizarão os melhores desempenhos, as últimas ficarão com os piores desempenhos. As primeiras continuarão sendo as melhores, as últimas continuarão sendo as piores. Mas o sistema terá criado um corredor para atender as classes mais bem posicionadas socialmente, o que será, é claro, atribuído ao mérito pessoal dos alunos e aos profissionais da escola.

Logo, constatamos a desresponsabilização do Estado conferindo o desempenho ao esforço individual do estudante, à prática docente ou à escola, e não à natureza sistêmica da educação. Os efeitos da Avaliação Externa devem colaborar com a formação intelectual e social dos indivíduos e as necessidades coletivas da sociedade, e não com os interesses do mercado.

Percebe-se que o currículo é induzido ao foco de interesses das agências internacionais com o intuito de, no que é proposto na BNCC (2018), desde a formação básica, disciplinar e domesticar as mentes e os corpos, bem como assujeitá-los ao desenvolvimento de habilidades e competências que visem a formação de mão de obra para o mundo do trabalho. A atual BNCC rompe com a capacidade de elaboração de um currículo com conteúdos que preparem para a vida, nas ideias da pedagogia histórico-crítica, para preparar os estudantes para os testes.

Cunha *et al.* (2004, p. 71) acrescentam uma discussão pertinente sobre a dimensão da Avaliação Externa nas relações de poder, como forma de controle das instituições. Além do já analisado ranqueamento entre as escolas, exigência de demonstração de mérito e esforço individual do estudante, currículo proposto, esses autores ampliam seus reflexos para os docentes, no sentido de que “o professor é chamado a produzir a justificação permanente de seu trabalho” e, uma vez ditado o currículo, o que ocorre é a disseminação de saberes nada neutros, sendo o professor responsável direto por ministrá-los, ocasionando uma “crise cognitiva na escola” (CUNHA *et al.*, 2004, p. 71).

No que diz respeito à formação, saber pensar é tão importante quanto saber fazer, visto que a escolarização é apenas uma das práticas sociais nas quais se produz conhecimento e o desenvolvimento do sujeito. Contudo, infere-se que a Educação prega preparar para a vida, porém tem educado para a sociedade capitalista (ORSO, 2011), influenciando inclusive a formação dos professores que, sem se preocupar “com os fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos, legais, políticos e culturais” (ORSO, 2011, p. 61), os quais têm implicações sociais em seu trabalho, acabam por reproduzir os interesses dominantes.

Desse modo, na impossibilidade de dissociar a formação de professores da organização e funcionamento da sociedade, fazer o chamamento para a melhoria também da formação de professores, no campo das teorias, pode resolver muitos problemas encontrados em suas práticas, pela possibilidade de transformação da realidade.

## **2.7 Considerações finais**

A Avaliação, entendida como um mecanismo de diagnóstico e reflexão sobre a prática pedagógica, tem na Avaliação Externa uma das possibilidades de coleta e produção de informações sobre a realidade da Educação e de colaboração entre os entes federados, podendo ser instituídas estratégias conjuntas para a melhoria de sua qualidade social.

Fomentada a discussão sobre o Saeb, demos visibilidade a essa iniciativa, que avançou, ao longo de suas edições (1990 a 2019), para a mobilização de um “sistema, contribuindo para a criação de uma cultura de avaliação no país” (COTTA, 2001, p. 100). No entanto, revelaram-se nuances do Saeb como uma avaliação educacional voltada para o atendimento do mercado, na medida em que trabalha com a padronização de desempenho, desconsiderados os contextos sociais da realidade das escolas, além da interferência das agências internacionais financiadoras das Avaliações Externas.

Os processos de ensino e de aprendizagem iniciam nas Políticas Públicas Educacionais até chegarem à sala de aula, perpassam a proposta pedagógica de cada unidade escolar vinculada a um sistema municipal, estadual ou federal, em contextos díspares, principalmente de nível socioeconômico. Nesse sentido, os níveis da avaliação da aprendizagem – em sala de aula, institucional ou externa – têm de apresentar interação entre si. Na Avaliação Externa, em especial, há uma potencial representação de monitoramento e de desejado aperfeiçoamento das Políticas Públicas Educacionais, na medida em que seus resultados permitem o conhecimento mais sistemático do desempenho dos estudantes, possibilitando aperfeiçoamento das práticas escolares.

As escolas que concentram os estudantes oriundos das classes populares apresentam um mínimo existencial insuficiente, seja ele financeiro, material ou humano, que afeta diretamente o apoio pedagógico e o desempenho dos estudantes (VIEIRA, 2019). Nesse sentido, pela heterogeneidade dos estudantes e das escolas, “[...] fica difícil de dizer 'com qual régua' se deve medir o desempenho dos alunos” (COTTA, 2001, p. 104).

Em nenhuma medida esse estudo intencionou desmerecer a importância, o desenvolvimento histórico e metodológico do Saeb, escolhido para analisar as Avaliações Externas. É preciso que ele seja conhecido pela comunidade escolar pelas contribuições que traz, para se repensar as Políticas Públicas Educacionais. Analisar seu documento base oportunizou compreender sua concepção, organização, pressupostos, bem como a ideologia permeada à sua finalidade, ou seja, a quem serve.

Os pressupostos e finalidades do Saeb repercutem sua relação articulada à concepção neoliberal da produtividade e estabelecimento de padrões de desempenho, que por si é excludente. Nesse sentido, Saviani (2020) traz uma questão provocadora: existe outro caminho que permite superar esse dilema? A resposta é positiva, pois essa possibilidade se inicia na análise: identificando, isolando e rearticulando o fenômeno no todo, para se perceber suas relações. Nessa perspectiva, esse estudo discutiu a Avaliação Externa por meio do Saeb, analisando sua organização, características e função no sistema de ensino.

Por fim, consoante às ideias de Duarte (2019, p. 16), os conteúdos, o trabalho pedagógico e as formas de avaliar, e todo o processo educacional, estão associados aos “[...] fins ético-políticos da educação para a formação humana e emancipação do sujeito, bem como dos meios empregados para se atingir esses fins” e, portanto, a “perspectiva pedagógica” precisa ser entendida por sua conexão a outras vertentes, entre elas a política, ideológica, social e econômica.

No âmbito das Avaliações Externas e, sobretudo do Saeb, discutimos, neste artigo, os documentos oficiais que tratam da Política Pública de Educação do Saeb, buscando compreender os aspectos políticos e pedagógicos da Avaliação Externa na Educação Básica, bem como o papel do Saeb no sistema educacional brasileiro. Por meio de análise documental dos marcos de referência – Versão 1.0 (BRASIL, 2018), acompanhada de uma revisão de literatura, os resultados indicam, no tocante ao Histórico da Constituição da Matriz de Avaliação do Saeb, que a (re)formulação de Políticas Públicas Educacionais deve garantir a melhoria da qualidade social da Educação favorecendo a aprendizagem dos estudantes, e que ela seja significativa para a sua formação humana integral.

Contudo, percebemos que nas Avaliações Externas há intenções neoliberais claramente estabelecidas por meio das políticas avaliativas na medida em que estabelecem um padrão de desempenho voltado à lógica da produtividade, e que legitimam a formação do sujeito como força de trabalho para o sistema do capital. Além disso, as Avaliações Externas

são financiadas por agências internacionais que definem índices educacionais e metas de desempenho que desconsideram o contexto social dos estudantes e das escolas onde eles estão inseridos.

Na Introdução dos Documentos de Referência do Saeb – Versão 1.0, os dispositivos neoliberais de qualidade, equidade e eficiência carregam em si a ideologia meritocrática que reforça o mérito e o esforço individual, o que gera competição, ou seja, ranqueamento das escolas em virtude da comparabilidade dos resultados das avaliações.

Quanto aos Pressupostos Legais e Normativos do Saeb, observamos que a democratização do ensino ultrapassa o acesso, abarcando também a permanência do estudante na escola, a aprendizagem e a conclusão da escolaridade.

No que diz respeito às matrizes de referência das Avaliações Externas, os estudantes são direcionados ao desenvolvimento de habilidades e competências que visam a formação de mão de obra para o mundo do trabalho, afastando-o da consciência filosófica de pensar e não apenas de fazer, consciência esta tão necessária para sua emancipação social.

Portanto, as discussões realizadas apontam que o valor que a comunidade escolar e a sociedade darão à avaliação está ligado ao movimento de aprimoramento dos mecanismos já existentes, conseqüentemente de Políticas Públicas Educacionais que garantam o ensino de qualidade a todos, respeitadas as necessidades específicas de cada sujeito e de cada escola. Os dados quantitativos precisam ser contextualizados para além do que está nos testes e questionários, ou seja, devem ser utilizados para tomada de decisões e de instrumento de gestão, bem como para novas práticas pedagógicas.

## 2.8 Referências

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. – São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA, Fernando José de. FRANCO, Monica Gardelli. *Avaliação para a aprendizagem: o processo avaliativo para melhorar o desempenho dos alunos*. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, 2002.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. FERNANDES, Caroline Falco Reis. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala do Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à Educação. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Volumen



2, Número 2, 2009, ISSN 1989-0397.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, João (org.). *A regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores*. Educa Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.

BARROSO, João. VISEU, Sofia. A interdependência entre escolas: um espaço de regulação. In.: BARROSO, João (org.). *A regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores*. Educa Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.

BERTAGNA, Regiane Helena. MELLO, Liliane Ribeiro de. Qualidade e avaliação: influências e significados na educação brasileira. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 9, n. 2, p. 287-304, mai./ago. 2020, ISSN 2238-8346.

BONAMINO, Alícia Catalano de. *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BORGES, Ana Paula Nogueira Rocha. SOUZA, Líeton Borges de. SOUZA, Andrey Lopes de. Direito à educação: igualdade de oportunidades e respeito às diferenças no espaço escolar. *Brazilian Journal of Development*, v.7, n.2, p. 18326-18338, 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDBEN 9.394/1996. Brasília, DF: 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Ministério da Educação e do Desporto*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=171](http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171) Acesso em: 23 jun. 2021.

CAED/UFJF. *Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação*. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais: 2021. Disponível em: Acesso em: 17 maio 2021.

CASTRO e ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de. *Um lugar: muitas histórias – o processo de formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros/norte de Minas Gerais (1960-1990)*. 2015. 403 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG: UFMG/FaE, 2015.



COTTA, Tereza Cristina. Avaliação Educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional da Educação Básica (Saeb). *Revista do Serviço Público*. Ano 52. Número 4. Out-Dez, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da Cunha. RIGO, Ana Maria Ranzan. PINTO, Carmem Lúcia Lascano. FONSECA, Denise Grosso da. VOLPATO, Gildo. FERNANDES, Sônia Regina de Souza. CHAIGAR, Vânia Alves Martins. Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e prática: o caso da profissão docente. *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 67-84, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação. In: *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

DUARTE, Newton. *A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica*. Pro-Posições Campinas, SP, v. 30, e20170035, 2019.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FRANCO, Creso. *O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, maio/jun./jul./ago. 2001.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica e ação normativa federal. *Cadernos de Pesquisa*. v. 34, n.123, p. 663-689, set./dez. 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de et. al. *Avaliação Educacional: caminhando na contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100, Ed. Especial, p. 965-987, out. 2007.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 10. ed. Petropolis: Vozes, 2001. 204 p. ISBN 853261308X.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HORTA NETO, João Luiz Horta. Avaliação Externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. 2017. *Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 12 set. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. 2018. *Aprimoramentos no Sistema de Avaliação da Educação Básica ampliarão a produção de evidências educacionais*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>> Acesso em: 18 maio 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. 2018. *Saeb: documentos de referência – versão 1.0*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>> Acesso em: 17 maio 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. 2019. *Matrizes e Escalas*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. 2020. *Conheça o Inep*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>> Acesso em: 17 maio 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

LÉLIS, Úrsula Adelaide de. *As Atuais configurações do Estado e os processos de multiregulações das políticas de formação de professores da Educação do Campo – Pedagogia do Campo/PRONERA*. 2015. 471 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG: UFU, 2015.

LÉLIS, Úrsula Adelaide de *et al.* Redes de políticas, terceiro setor e os movimentos de privatização da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. Tocantinópolis/Brasil, v. 5 e10845, 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, Elisabeth. “A Base é a Base”. E o currículo, o que é? In: *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

MÉSZÁROS, Istivan. *A educação para além do capital*. [tradução Isa Tavares], 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. *Parecer nº 1.132/97*, de 12 de novembro de 1997. Dispõe sobre a Educação Básica, nos termos da Lei Nº 9.394/1996.

MOURA, Ellen Michelle Barbosa de. FRAZ, Joanne Neves. SANTOS, Karla Vanessa Gomes. Avaliação em larga escala e suas implicações no cotidiano escolar: o Saeb no 5º ano do Ensino Fundamental. In: *Políticas de avaliação e suas relações com o currículo de Matemática na Educação Básica*. Organizadores: Geraldo Eustáquio Moreira, Maria Isabel Ramalho Ortigão e Cátia Maria Machado da Costa Pereira [Livro Eletrônico]. Brasília: SBEM Nacional, 2021.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da. MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez., 2014.

ORSO, Paulino José. O desafio da formação do educador na perspectiva do marxismo. *Revista HISTEDBR on line*, Campinas, v.11. n. 41. abr./2011, p. 58-73

PASIAN, Mara Sílvia .VELTRONE, Aline Aparecida. CAETANO, Nadja, Carolina de Sousa Pinheiro. Avaliações Educacionais e seus resultados: revelando ou omitindo a realidade brasileira sobre o fracasso escolar. *Revista Eletrônica de Educação*. v. 6, n. 2, nov. 2012. Ensaios. ISSN 1982-7199.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE. *LEI N° 13.005/2014*. Disponível em:<<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 21 maio 2021.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade/José Camilo dos Santos Filho; Sílvia Sánchez Gamboa (org.) – 5. ed. – São Paulo, Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, n. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria/ Dermeval Saviani*. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos Santos. O IDEB e As políticas públicas educacionais: estratégias, efeitos e consequências. *Rev. Exitus*, Santarém, v. 9, n.1, p. 258-285, jan./mar. 2019.

SOUSA, Sandra Zákia. OLIVEIRA, Romualdo Portela. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In.: TOMMASI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

## **Avaliações Externas de Matemática: implicações no trabalho de equipes pedagógicas em escolas estaduais de Janaúba/MG**

### **External Mathematics Assessments: implications for the work of pedagogical teams in state schools in Janaúba/MG**

**Resumo:** As Avaliações Externas são realizadas por órgãos governamentais buscando aferir o desempenho dos estudantes por meio de provas padronizadas, aplicadas em larga escala. Considerando o desempenho dos estudantes nessas avaliações, a proposta desta pesquisa é problematizar as implicações das Políticas Públicas Educacionais de Avaliação Externa na prática docente em Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Janaúba/MG. Para tanto, foi realizada pesquisa de campo em duas escolas públicas estaduais da cidade de Janaúba/MG, compreendendo entrevistas, por meio de um roteiro semiestruturado, junto às equipes pedagógicas das escolas – gestores, Especialistas em Educação Básica (EEB) e professores de Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental. Os resultados apontam que as Avaliações Externas impactam na dinâmica escolar, principalmente no (re) direcionamento da prática pedagógica. Contudo, implicam também no ranqueamento e comparação das escolas pela comunidade escolar, ocasionando, ainda, alterações no fluxo escolar.

**Palavras-chave:** Avaliação Externa. Prática Pedagógica. Ensino de Matemática. Ensino Fundamental. Educação Matemática.

**Abstract:** External Assessments are carried out by government agencies seeking to assess student performance through standardized tests, applied on a large scale. Considering the students performance in these assessments, the purpose of this research is to problematize the implications of Public Educational Policies of External Assessment in the teaching practice of Mathematics in the 9th year of Elementary School of the State Education Network of Janaúba/MG. To this end, field research was carried out in two state public schools in the city of Janaúba/MG, comprising of interviews through a semi-structured script with the pedagogical teams from the schools - managers, Basic Education (Educação Básica - EEB) specialists and Ninth Grade Elementary School Math teachers. The results indicate that external evaluations have an impact on school dynamics, mainly in the (re)direction of pedagogical practice. However, they also affect the ranking and comparison of schools by the school community, also causing changes in the academic flow.

**Keywords:** External Evaluation. Pedagogical Practice. Teaching Mathematics. Elementary School. Mathematics Education.

### 3.1 Introdução

No cotidiano das escolas, percebe-se que a Matemática ainda é uma ciência tratada como complexa e rotulada como algo difícil de aprender, causadora de sofrimento no percurso escolar dos estudantes, quase inacessível àqueles que não conseguem se apropriar dos saberes matemáticos (MOURA; PALMA, 2008; SHAMESHIMA, 2008).

Por vezes, essa dificuldade se justifica pelo fato de a Matemática não ser utilizada para a compreensão do mundo. Portanto, neste estudo, dentre as concepções da Educação Matemática, nos voltamos para a sua perspectiva crítica, a qual se remete à qualidade social da Educação, na busca de uma aproximação da formação intelectual e cidadã dos estudantes, de forma a perceberem que a Matemática é “uma ação humana” em constante construção (JÜRGENSEN e SORDI, 2020).

Nesse contexto, perdura uma preponderante complexidade na aprendizagem e no ensino da Matemática. É muito comum observar certo fascínio por quem a compreende e desgosto por aqueles que não tiveram um bom desempenho nela durante sua vida escolar. Para selecionar quem sabe e quem não sabe, a Avaliação é utilizada como um dos instrumentos de juízo de valor, seja em nível de sala de aula, da escola ou pelos órgãos educacionais, envolta em polêmicas e contradições, considerando os erros e acertos identificados nos instrumentos, no desempenho, nas seleções e nas decisões balizadas por ela.

Sobre essa ênfase no domínio do conhecimento matemático, Freitas (2009, p. 21) nos leva a refletir, ao afirmar que

numa sociedade em que a mola propulsora é a competitividade, o conhecimento vira uma arma ou, como se diz, uma vantagem competitiva. O domínio do conhecimento passa a ser o foco da escola para que seus estudantes sejam bem-sucedidos. Não é sem razão que os processos de avaliação de sistema centram-se na aferição do conhecimento obtido em Português e Matemática.

Fato este que reforça o pensamento neoliberal instituído pelas reformas educacionais dos anos de 80 e 90, o qual vincula a Educação aos aspectos da racionalidade econômica, tais como a excelência, eficácia, eficiência, competitividade e produtividade, com repercussões nos instrumentos avaliativos de rendimento escolar (AFONSO, 2000).

No que diz respeito ao neoliberalismo, essa ideologia visou garantir a ordem social regulada pelos critérios do mercado e com a mínima interferência do Estado. Em âmbito educacional, se justificou uma crise gerencial da Educação com criação de dispositivos de regulação da qualidade de seus serviços. Nesse contexto, a avaliação educacional foi

estabelecida como um dos mecanismos de controle por meio do monitoramento do rendimento dos estudantes em testes padronizados e aplicados em larga escala (GENTILI, 1999).

Em contrapartida, em qualquer um dos níveis de Avaliação – sala de aula, escola, sistema –, o que se espera é que ela assuma um caráter investigativo sobre os processos de ensino e de aprendizagem, e seja vista como mecanismo de identificação dos possíveis problemas e avanços ao ensinar para se pensar em intervenções didático-pedagógicas que favoreçam o estudante com o aprendizado.

Conforme Freitas (2009), há um coletivo na escola que se beneficia da Avaliação quando bem praticada: gestores, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes. Nesse sentido, ao contribuir para o que precisa ser analisado, revisto e decidido a partir de seus dados, os resultados da Avaliação atingem todos, tanto quem avalia quanto quem é avaliado. Na mesma medida, o coletivo escolar também pode ser prejudicado quando a Avaliação é trabalhada em seu caráter classificatório e seletivo, tendo como uma de suas consequências o sentimento positivo ou negativo dos sujeitos a respeito de seu desempenho.

Na abrangência dos níveis da Avaliação, escolhemos a Avaliação Externa desenvolvida pelos sistemas de ensino, problematizando as implicações das Políticas Públicas Educacionais de Avaliação Externa no processo de formação dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, da Rede Estadual de Ensino de Janaúba/MG.

É sabido que as Avaliações Externas possuem metodologia própria, estando seus índices à disposição das instituições/órgãos governamentais para nortear a formulação de Políticas Públicas Educacionais, contudo seus desdobramentos podem implicar na dinâmica escolar e no trabalho pedagógico das escolas avaliadas e seus sujeitos envolvidos. Ao partir da premissa de que a Avaliação objetiva aspectos como o oferecimento de subsídios para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, na medida em que apresenta informações sobre as escolas, a equipe pedagógica, os professores e estudantes, partimos da indagação sobre as práticas escolares serem redimensionadas a partir dos dados que as Avaliações Externas apresentam. Essa é a problematização que apresentamos e que valida o presente estudo, traduzido nesse segundo artigo da dissertação.

As respostas dos gestores, especialistas em Educação e professores, sobre a utilização dos dados das Avaliações externas em Matemática, têm o potencial de apresentar uma reflexão conjunta, tendo em vista que cada um desses sujeitos imprimem sua percepção e



experiência, além de ser no coletivo que se busca a melhoria das práticas escolares. Tal posicionamento fortalece o disposto no marco operativo dos Projetos Político-Pedagógicos (E1, E2, 2019)<sup>7</sup> das escolas pesquisadas. Eles registram a importância *do todo*, de a escola envidar esforços para que seus estudantes sejam proficientes nas habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa escolar, ao estabelecerem que “há uma parceria entre direção, professores e alunos” (E1, 2019, p. 13), visando o “desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, para sua permanente aprendizagem” (E2, 2019, p. 10).

O envolvimento de cada sujeito participante dos processos de ensinar e de aprender mostra, como afirma Freitas (2009, p. 33), que há “vida inteligente para além do professor”, indicado por vezes como o principal responsável pelo sucesso ou fracasso nos resultados escolares. Os outros profissionais envolvidos nesse processo são também convocados a pensar, coletivamente, sobre sua participação na prática pedagógica.

De acordo com Pavanello e Nogueira (2006), o que converge nos estudos sobre avaliação é que ela é primordial e integrada aos processos de ensino e de aprendizagem. Sua associação à prática educativa se refere a auxiliar o acompanhamento do desempenho dos estudantes pelo professor, pela equipe pedagógica e pelo próprio estudante, de forma a intervir nas dificuldades e potencialidades encontradas no processo de construção do conhecimento da Matemática. Esclarecemos que a escolha pela área de conhecimento da Matemática se deu pelo interesse em superar uma representação negativa, como algo complexo e difícil de aprender, apresentando sua relação com as práticas do cotidiano e demais ramos da ciência. Nesse sentido, a pesquisa se relaciona à Matemática por problematizar sobre a prática docente, sob a ótica dos gestores, EEB e professores desse componente curricular.

Para tanto, apresentamos o aporte teórico o qual fundamentou esta pesquisa de campo sobre a utilização dos resultados das Avaliações Externas em Matemática na prática pedagógica das escolas.

### **3.2 Sobre as concepções de Avaliação e utilização dos seus resultados na prática pedagógica**

O referencial teórico utilizado na pesquisa ecoa a relação entre ensinar, aprender, avaliar e as concepções sobre Avaliação, especificamente, as Avaliações Externas. Para esse

---

<sup>7</sup> Fez-necessário manter o anonimato das escolas e, por isso, foi atribuída a identificação de Escola 1 (E1) e Escola 2 (E2).

referencial teórico, buscamos as contribuições de pesquisadores da área de Avaliação, tais como Afonso (2000), Alavarse, Machado e Arcas (2017), Alavarse, Chappaz e Freitas (2021), Bonamino e Sousa (2012), Freitas (2009), Gentili (1999; 2001), Hoffman (1991), Horta Neto (2007, 2010), Luckesi (2011), Machado e Freitas (2014), Sacristán (2013); e, de modo específico, para discutir a avaliação em Matemática, apoiamo-nos nas discussões de Pavanello e Nogueira (2006), Moura e Palma (2008) e Shameshima (2008). As discussões versam sobre a apropriação dos resultados das Avaliações Externas; suas implicações na prática pedagógica, o que determina, conseqüentemente, a formação do estudante; as repercussões sobre a comunidade escolar quando da publicidade dos dados e o alinhamento do currículo escolar ao que é exigido nas Avaliações, alicerçando as considerações das equipes pedagógicas pesquisadas.

Na perspectiva de Hoffman (1991), as discussões sobre Avaliação envolvem a busca de definir seu significado para a prática educativa como uma estratégia subsidiária em benefício dos processos de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que a Avaliação problematiza, questiona e reflete sobre a ação educativa. Luckesi (2011, p. 82) acrescenta que avaliar não se trata de uma pausa “[...] para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada”, confirmando o movimento permanente de agir, refletir sobre e transformar a prática. Entre os propósitos da Avaliação, também está a contribuição para a melhoria da qualidade da Educação (HORTA NETO, 2010). Nesse sentido, o termo qualidade, tratado nas Políticas Públicas Educacionais, refere-se a um parâmetro, passível de comparação, que permita (re)orientar o trabalho escolar, mas que, sobretudo, considere e atenda as necessidades individuais e coletivas dos sujeitos, garantindo o direito público e social à Educação.

Para Horta Neto (2007), a qualidade do ensino possui várias dimensões e, entre elas, foi considerado, pelas Políticas Públicas Educacionais, o desempenho dos estudantes, aferido pelas Avaliações Externas, para atender a lógica mercantil de produtividade, com a intensificação de Políticas de Avaliação no mundo. A discussão sobre a lógica mercantil será subsidiada por Afonso (2000) e Gentili (1999; 2001) mostrando a Avaliação Externa como dispositivo de regulação e controle, bem como o pensamento neoliberal implementado no campo educacional, a partir dos anos 90, no qual subordina a produção educacional aos critérios de mercado e do mundo do trabalho.

Nesse sentido, a aferição do desempenho pelas Avaliações Externas seria um



indicador do trabalho realizado pelas escolas. Contudo, percebemos uma dificuldade das escolas em interpretar os relatórios técnicos / boletins pedagógicos publicados por órgãos responsáveis pelas Avaliações Externas, o que dificulta a apropriação dos dados, de acordo com o que foi revelado nesta pesquisa de campo a partir das entrevistas realizadas.

No tocante à apropriação dos resultados, Machado e Freitas (2014, p.115) afirmam que as Avaliações Externas adquiriram uma “centralidade” no processo educativo e, portanto, “as equipes gestoras das escolas têm sido, cada vez mais, instadas a debater e incorporar seus resultados no seu cotidiano e, principalmente, no planejamento e atuação dos professores em sala de aula”, inferindo um determinismo curricular, a partir de uma utilização progressiva dos resultados das Avaliações Externas no redimensionamento do planejamento pedagógico.

Cabe ressaltar a definição de planejamento, à luz de Luckesi (2011, p. 130), enquanto integração das ações coordenadas para se obter um resultado, a preparação de decisões para se alcançar objetivos definidos, a tomada de decisões em si, “[...] visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica” e as “[...] finalidades político-sociais da ação”.

Assim dizendo, a pedagogia é uma ciência educacional e, sobretudo, política, por envolver as concepções de homem, trabalho e sociedade. Logo, há uma razão para o alinhamento do planejamento pedagógico à Avaliação Externa, haja vista que ele tem a capacidade de definir as ações e intervenções didático-pedagógicas, estando então as Avaliações Externas a ditarem os interesses políticos e sociais destas ações, “assumindo vertiginosamente o conteúdo e a fisionomia dos discursos neo-conservadores e neoliberais” (GENTILI, 2001, p. 122).

Portanto, à luz de Bonamino e Sousa (2012, p. 375), constatamos que as avaliações centralizadas são utilizadas “[...] para mensurar o desempenho dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes tiveram acesso”, desconsiderando que na sociedade neoliberal não há acesso igualitário ao conhecimento, pela existência de diferentes escolas, escolas para diferentes classes e diferentes qualidades das escolas. O paradoxo da Avaliação é o discurso de democratização da Educação por ofertar uma mesma Avaliação para todos, quando não se possibilita iguais saberes e oportunidades. Gentili (2001) chama de des-democratização da democratização quando se resigna a maioria aos critérios da minoria, parametrizando o conteúdo – mesmo que instituído em uma base curricular comum – que se cobra nas provas externas para aqueles que não

tiveram acesso às mesmas condições, qualidade do ensino, infraestrutura física, tempo e espaço de Educação, o que só reforça as disparidades dos processos de ensino e de aprendizagem. Por consequência, assistimos o *salve-se quem puder* de muitos que tentam e precisam fixar seu lugar na sociedade.

Quanto à fase pós-avaliação, Bonamino e Souza (2012) ainda contribuem quanto à diferenciação das gerações das Avaliações Externas no Brasil e algumas de suas implicações: a primeira geração tem um caráter diagnóstico em si da qualidade da educação ofertada, com publicação e devolutiva dos resultados para as escolas, sem implicações ao currículo escolar, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Já a segunda geração estabelece consequências simbólicas decorrentes da divulgação e apropriação dos resultados, como um “mecanismo de responsabilização”, que acarreta a mobilização das escolas para a melhoria dos resultados, diante da “pressão” da comunidade escolar advinda da publicação dos resultados, exemplificada pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil) (BONAMINO e SOUSA, 2012, p. 375).

Gentili (1999) se vale de uma metáfora da *pedagogia fast food* para ilustrar a transferência da Educação, como um direito social, para a esfera do mercado: as escolas passam a ser consideradas como empresas prestadoras de serviços educacionais; o conhecimento, o estudante escolarizado e o currículo são o pacote da mercadoria a ser entregue, submetendo as práticas escolares a padrões unificados de Avaliação (olha a Avaliação Externa aí) e a consumidora é a sociedade.

Num aprofundamento mais ousado dessa metáfora, Gentili (1999) faz analogia da escola, vista como indústria, com uma grande empresa internacional de *fast food* para asseverar que: assim como numa lanchonete, o estudante vai para a escola ingerir o conhecimento e socializar; a Educação é uma mercadoria ofertada de forma rápida (com dispositivos/programas de aceleração/promoção continuada, se necessário for); os serviços educacionais prestados são subordinados a mecanismos de controle para garantir sua eficiência e produtividade (Avaliações Externas); no mercado competitivo, a escola deve ser flexível o suficiente para atender as demandas do mercado; as competências e habilidades transmitidas na escola são para a atuação dos indivíduos no mercado de trabalho, que se encarrega de selecionar o público seletivo que conseguirá *seu lugar ao sol* (meritocracia).

Para que tudo isso concorra a atingir sua finalidade, houve a necessidade de desenvolver sistemas de Avaliação dos sistemas educacionais para se provar o rendimento do

estudante inserido nessa escola/empresa, com implicações diretas na prática educativa denominadas por Luckesi (2011, p. 35) “Pedagogia do Exame”, evidenciando as atividades escolares voltadas para a resolução de questões similares às aplicadas pelas avaliações, sejam internas ou externas. Dessa forma, segundo o autor, os sistemas de ensino e comunidade escolar voltam-se para os percentuais de desempenho, distanciando-se da “pedagogia do ensino e da aprendizagem”, cerne da Educação.

Conforme Alavarse, Machado e Arcas (2017, p. 1357), é importante que a equipe pedagógica compreenda “[...]os meandros da Avaliação Externa e, principalmente, as alternativas de seus usos como recurso pedagógico em sala de aula”, mas não o único dos recursos, avançando para sua integração ao processo de ensino de forma a contribuir, sobremaneira, ao avanço da aprendizagem dos estudantes, a partir de seu potencial pedagógico de conduzir para a ação, reflexão e transformação da prática escolar.

Portanto, vista a Avaliação como um mecanismo diagnóstico da aprendizagem dos estudantes, a equipe pedagógica pode utilizar os indicadores das Avaliações Externas como um dos recursos que fomentam o aperfeiçoamento do processo de ensino. Nesse sentido, a pesquisa de campo realizada traz as vozes das equipes pedagógicas sobre essa problematização.

### **3.3 Enfoque teórico-epistemológico e recurso metodológico: contextualizando a pesquisa de campo e os estudos documentais**

Na busca da essência das implicações das Avaliações Externas em Matemática no contexto das escolas *loci* da pesquisa, adotamos o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético, num movimento de saída do “pensamento comum” sobre as práticas escolares (KOSÍK, 1969, p. 14), pelo não contentamento com a realidade imediata, buscando suas relações com a práxis social.

Para a construção deste estudo, foi realizada pesquisa de campo partindo da seguinte questão provocadora: *Quais as implicações sociopolíticas e pedagógicas da Avaliações Externas para a construção das práticas pedagógicas dos professores de Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental?*

Para tanto, realizamos entrevistas com a equipe pedagógica elencada anteriormente de duas escolas estaduais do município de Janaúba/MG, as quais tiveram seus resultados articulados com os referenciais teóricos utilizados. Esclarecemos que, para a caracterização

das escolas *loci* da pesquisa, tivemos acesso aos Projetos Político-Pedagógicos, nos quais obtivemos os dados das escolas no tocante à localização, níveis de ensino ofertados, número de estudantes atendidos, marco operacional e desempenho dos estudantes em Matemática no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública e Equidade da Escola Pública (Simave/Proeb) (2021).

A definição dos participantes da pesquisa se deu, em primeiro lugar, pela escolha das escolas e entrevistados. Em relação às escolas, foram selecionadas por estarem situadas no município de Janaúba/MG, município sede da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Janaúba (SRE Janaúba), o qual é um campo de pesquisa ainda não explorado em produções científicas sobre essa temática. Trata-se de duas escolas estaduais que ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com média de 1.100 a 1.400 estudantes matriculados, conforme disposto no Projeto Político-Pedagógico das referidas escolas (E1; E2, 2019), uma situada na região central e outra na periferia da cidade. Em um segundo momento, verificamos o desempenho apresentado por ambas nas Avaliações Externas, observados os Boletins Pedagógicos do Simave/Proeb (2021), pelo fato de os seus Projetos Político-Pedagógicos mostrarem que essa é a Avaliação Externa na qual a equipe pedagógica faz análise de desempenho dos estudantes, inclusive com disposição dos gráficos de proficiência média da escola por etapa e componente curricular avaliado (Língua Portuguesa e Matemática) e, por esse motivo, é a Avaliação educacional elegida para a problematização deste artigo.

Assim sendo, o Quadro 1, a seguir, apresenta, portanto, a caracterização das escolas estaduais pesquisadas, do município de Janaúba/MG, escolhidas para realização da pesquisa de campo. Para manter o anonimato das escolas, atribuímos a identificação de E1 e E2, apresentando suas características conforme os critérios estabelecidos para escolha.

Quadro 1: Caracterização das escolas pesquisadas

NOME	LOCALIZAÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	NÚMERO DE ESTUDANTES	DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS - SIMAVE
E1	Periférica	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	1475 (conforme Censo escolar 2019)	Nível Intermediário Proficiência Média em Matemática Escola: 252,2 SRE Janaúba: 249,4 Minas Gerais: 253,8

NOME	LOCALIZAÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	NÚMERO DE ESTUDANTES	DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS - SIMAVE
E2	Central	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	1133 (conforme Relatório de Resultados Finais do período letivo no Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade) (2018))	Nível Intermediário Proficiência Média em Matemática Escola: 267,9 SRE Janaúba: 249,4 Minas Gerais: 253,8

Fonte: Elaboração da Autora/2021 com base nos Projetos Político-Pedagógicos (E1; E2, 2019) e Boletins Pedagógicos do Simave/Proeb (MINAS GERAIS, 2021).

Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>

De acordo os Projetos Político-Pedagógicos, a análise de desempenho dos estudantes das escolas pesquisadas é realizada com base nos gráficos de proficiência em Matemática do Simave/Proeb, fazendo-se necessário apresentá-lo como um Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Minas Gerais, coordenado pela Superintendência de Avaliação Educacional da Secretaria de Estado de Educação (SEE), existente desde o ano de 2000.

O Simave é composto pelas Avaliações Externas do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), aplicado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e avaliações internas diagnóstica e intermediária (MINAS GERAIS, 2020).

Esclarecemos que os padrões de desempenho do Simave/Proeb são estabelecidos por níveis de desenvolvimento dos estudantes, tendo como parâmetros a média de proficiência a ser alcançada em cada ano de escolaridade. No tocante às características dos padrões de desempenho em Matemática para o 9º ano do Ensino Fundamental, cabe ressaltar o que se espera em cada nível de proficiência, conforme o Quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Escala de proficiência Simave/Proeb

NÍVEL	PROFICIÊNCIA	DESEMPENHO DOS ESTUDANTES
Baixo	até 225 pontos	Apresenta o padrão de estudantes que não desenvolveram as habilidades e competências exigidas no ano de escolaridade cursado e que precisam de intervenção pedagógica.
Intermediário	de 225 a 300 pontos	Mostra que os estudantes ainda demandam ações de reforço na aprendizagem pelo desenvolvimento não adequado das habilidades e competências esperadas para o ano de escolaridade.
Recomendado	300 a 350 pontos	Os estudantes já consolidaram as habilidades e competências desejadas, mas ainda necessitam de ações de aprofundamento da aprendizagem.
Avançado	acima de 350 pontos	Reúne estudantes que alcançaram padrão de desempenho além do esperado para o ano de escolaridade e que devem ser estimulados a continuar progredindo na aprendizagem.

Fonte: Elaboração da autora/2021 com base no Simave/Proeb (MINAS GERAIS, 2021).  
Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>.

No Quadro 2, no tocante ao Simave/Proeb, edição 2019 (MINAS GERAIS, 2021), percebemos que o nível de proficiência estabelecido em âmbito da SRE Janaúba e do Estado de Minas Gerais foi intermediário, tendo sido alcançado por ambas as escolas. No entanto, a E1 atingiu média de proficiência acima da SRE Janaúba e menos de dois (2) pontos abaixo do padrão de Minas Gerais. Já a E2 mostrou um nível de proficiência superior às médias da SRE Janaúba e de Minas Gerais, o que permite, numa perspectiva dialética, inferir que as metas estabelecidas a nível de SRE e Estado foram alcançadas pelas escolas, permitindo uma visão abrangente dos resultados e a produção histórica do monitoramento dos dados pela SEE/MG ao longo de suas edições.

Para realização das entrevistas, elegemos como participantes dois professores do 9º ano do Ensino Fundamental que lecionam Matemática, um EEB e um gestor de cada escola pesquisada. Como critérios de inclusão, respectivamente, escolhemos professores do 9º ano do Ensino Fundamental, por ser um dos anos de escolaridade avaliados pelos órgãos governamentais; o componente curricular de Matemática, pela linha de pesquisa na qual estamos inseridos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/Unimontes; os EEB

que realizam o acompanhamento pedagógico na área de conhecimento de Matemática e/ou trabalham no turno de funcionamento das turmas de 9º ano e, por fim, os gestores por serem os representantes legais das instituições.

Definidas as escolas e equipe pedagógica a serem pesquisadas, fez-se necessário submeter o projeto de pesquisa à apreciação da Subsecretaria de Ensino Superior (SU) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), tendo em vista observância do Ofício SEE/SU n.º 20/2020, que trata de orientações para solicitação de autorização de pesquisa em escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, garantindo a regularidade da realização da pesquisa de campo em escola estadual. O parecer favorável para realização da pesquisa, via Termo de Autorização SEE/SU, de 16 de junho de 2021, determinou o sigilo da identidade dos envolvidos. No tocante aos procedimentos e cuidados éticos, esclarecemos que o projeto de pesquisa foi aprovado, sem ressalvas, pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), em 17/04/2020, sob o Parecer n.º 3.978.833.

Com uma abordagem quali-quantitativa, a partir do entendimento que pontos de vistas diferentes possibilitam a completude e ampliação das informações, este estudo faz uma leitura qualitativa dos dados quantitativos das Avaliações Externas em Matemática, tendo em vista que o foco da Avaliação está no processo de ensino e na aprendizagem que foi desenvolvida pelo estudante, para além de índices de proficiência. Logo, foi escolhido o método dialético, como resgate da pesquisa como um produto histórico-social e para compreensão do processo de construção do objeto (SANTOS FILHO e GAMBOA, 2002).

Como instrumento de coleta de dados da pesquisa de campo foi utilizada a entrevista, visto que proporciona maior liberdade de expressão do sujeito entrevistado, bem como permite uma interação e reciprocidade entre pesquisador e pesquisado. Destacamos na entrevista a possibilidade de “captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34), possibilitando que o assunto abordado seja aprofundado. O diálogo estabelecido na entrevista apresenta certa flexibilidade, riqueza e profundidade (LAVILLE e DIONE, 1999), podendo ser retomada para ponderações e esclarecimentos das informações discorridas.

Com relação à estrutura da entrevista, adotamos o tipo semiestruturado por se organizar em uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”, conforme

preconizam Laville e Dione (1999, p. 188). Logo, foi possível reformular as perguntas ou explicitar respostas para melhor entendimento do entrevistador e entrevistado. Essas adaptações foram feitas para focar nas respostas ou aprofundá-las, garantindo a sua coerência, além de possibilitar que o entrevistado ampliasse considerações ou informações que julgasse importantes sobre o tema abordado.

Nesse sentido, o roteiro permitiu adaptações, quando necessário, para melhor esclarecer pontos discutidos, bem como dar liberdade para que os entrevistados fizessem ponderações livres do que entendiam ser pertinente falar sobre o tema, dando fluidez à fala (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), diminuindo sua rigidez (LAVILLE e DIONE, 1999).

Ao escolher a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta, estabelecemos um roteiro básico, com sequência lógica, estruturado com questões temáticas que abordam: perfil dos professores, Avaliação Externa, apropriação dos resultados, influências no trabalho docente e repercussões sobre a comunidade escolar, contemplando, no grupo de perguntas, elementos norteadores para que as respostas fossem precisas. Na perspectiva de Lücke e André (1999), a entrevista abordou questões temáticas cotidianas dos professores, EEB e gestores, uma vez que são os sujeitos responsáveis pelo planejamento e prática pedagógica propriamente dita, estando as Avaliações Externas presentes na rotina escolar.

Quanto ao trabalho de campo, observamos o cuidado ético desde o contato com os entrevistados, o qual foi realizado via telefone e *e-mail* disponibilizado pelos gestores das escolas, considerando a implantação do Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP) na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, diante da pandemia da Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus<sup>8</sup> que, por suas repercussões de ordem biomédica e epidemiológica, vem exigindo medidas restritivas de distanciamento social (FIOCRUZ, 2020).

Nesse cenário, desde o ano letivo de 2020, o cumprimento da carga horária mínima obrigatória, por ano de escolaridade, compreende atividades escolares ministradas por meio de metodologia remota, na qual se refere à oferta de instrumentos de aprendizagem que contenham os conhecimentos desenvolvidos nos componentes curriculares, permitindo ao estudante, fora do espaço escolar, resolver questões e atividades programadas, de forma

---

<sup>8</sup> De acordo com o Ministério da Saúde (2021), o Coronavírus é uma infecção respiratória aguda, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.



autoinstrucional e tutorada (MINAS GERAIS, 2020<sup>9</sup>), não havendo momentos presenciais na escola, valendo-se do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e Plano de Estudos Tutorado (PET), respeitada a legislação vigente no que tange às medidas emergenciais de prevenção e contágio da Covid-19.

A entrevista foi previamente agendada, estabelecidos dia e horário para sua realização. No *e-mail* de agendamento, foi disponibilizado o roteiro da entrevista, o *link* do serviço de comunicação *Google Meet* para reunião via webconferência e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ciência e assinatura dos participantes.

Mediante aquiescência da equipe pedagógica, a entrevista ocorreu de forma individual e isolada, prezando pelo sigilo dos participantes, que tiveram sua identidade preservada. No primeiro momento da realização da entrevista, foi solicitada autorização para a gravação, em formato de áudio e vídeo, estando todos em concordância com o procedimento, esclarecidos ainda que a gravação seria transcrita, bem como prestadas informações sobre o tema de pesquisa e nome das professoras orientadoras.

Durante sua realização, foi favorecido ambiente de diálogo e interação com os entrevistados para que esses se sentissem livres para expressar suas ideias. O tempo de duração das entrevistas totalizou cinco horas, com duração média de trinta e sete minutos cada uma, permitindo, assim, material sólido para análise. Após a gravação, as entrevistas foram deglavadas, isto é, transcritas, preservada a integralidade dos relatos dos participantes. Após a transcrição, as falas foram organizadas extinguindo-se os vícios de linguagem. Esclarecemos que as falas dos participantes receberam destaque em *itálico*, para enfatizar suas narrativas.

Para manter o anonimato dos participantes da pesquisa, atribuímos a identificação dos gestores pela letra G, sendo G1 para identificação do gestor da escola E1, e G2 para o gestor da escola E2. Os EEB são identificados como EEB1 e EEB2, também respeitada a correspondência das escolas. Quanto aos professores, foi atribuída a codificação P, utilizados os números 1 e 2 para os professores da E1, e 3 e 4 para os da E2.

Assim sendo, discorreremos sobre os resultados da pesquisa, mediante a análise dos dados coletados a partir das entrevistas.

---

<sup>9</sup> Conforme disposto na Resolução SEE nº 4.310/2020, de 22/04/2020.

### 3.4 Análise dos dados: tomada de consciência

Consoante às discussões de Fernandes (2009), é possível afirmar que as Avaliações Externas possuem vantagens e desvantagens. Entre as vantagens, destacamos o auxílio à melhoria na tomada de decisões e, principalmente, na oferta de “[...] indicações úteis às escolas, aos professores e aos alunos acerca do que é importante ensinar e aprender” (FERNANDES, 2009, p. 137). Quanto às desvantagens, é preciso avançar em sua centralidade nos conhecimentos acadêmicos para atender “competências úteis, relacionadas com a vida real”.

Diante desse contraponto, trazemos as considerações dos gestores, EEB e professores de duas escolas públicas estaduais de Janaúba/MG sobre apropriação dos resultados das Avaliações Externas e suas possíveis contribuições para a prática docente. Para tanto, apresentaremos os passos trilhados na pesquisa de campo.

#### 3.4.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Iniciamos pela caracterização do perfil dos participantes, com relação à sua formação e experiência profissional, conforme apresentado no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3: Caracterização dos participantes da pesquisa

Servidor	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de serviço no cargo/função	Tempo de serviço na rede pública de ensino	Outras experiências profissionais
G1	Matemática	Especialização em Matemática	9 anos	28 anos	Docência na Educação Básica da rede privada e pública
G2	Matemática e Física	Especialização em Pedagogia Empresarial	6 anos	23 anos	Capacitação e recrutamento de equipes em empresas
EEB1	Pedagogia	Não	23 anos	23 anos	Não
EEB2	Pedagogia	Não	20 a 22 anos	20 a 22 anos	Rede privada e docência na Educação Básica da rede pública

Servidor	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de serviço no cargo/função	Tempo de serviço na rede pública de ensino	Outras experiências profissionais
P1	Matemática	Especialização em Matemática	23 anos	23 anos	Não
P2	Matemática	Não	22 anos	22 anos	Docência na Educação Básica da rede pública
P3	Matemática	Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática	22 anos	22 anos	Docência na Educação Básica da rede privada e pública e docência no Ensino Superior da rede privada e pública
P4	Matemática e Física Graduanda em Administração Pública	Especialização de Informática em Educação e Educação Empreendedora / Mestrado em Engenharia e Gestão de Processos e Sistemas.	15 anos	15 anos	Docência na Educação Básica e docência no Ensino Superior Coordenação Pedagógica

Fonte: Entrevista – Pesquisa Avaliação Externa (2021)

Do perfil levantado, podemos inferir que seis de nossos participantes têm grande experiência na Educação Básica, pois informaram mais de dez anos de atuação no cargo/função, sendo que dois deles possuem menos de dez anos. Inclusive, dois deles já atuaram no Ensino Superior. Sobre a experiência na docência, Fontana (1997) considera que ela é singular, a partir dos valores e trajetória de cada sujeito, uma vez que se aprende, reaprende, se transforma e se desenvolve no tempo. Além da docência, depreendemos que dois participantes possuem experiência em outras funções, como capacitação e recrutamento de equipes e coordenação pedagógica.

No tocante à formação dos participantes, percebemos que ambos os diretores são graduados em Matemática, área de conhecimento da pesquisa ora apresentada. Quanto à pós-graduação, chamou-nos atenção que os dois EEB não possuem especialização, juntamente

com apenas um dos professores. Destacamos, entretanto, que os dois professores da E2 são titulados a nível de mestrado.

Assim, caracterizados os participantes da pesquisa, os dados foram organizados em categorias, conforme questões temáticas do roteiro de entrevista, e analisados pelas referências utilizadas.

### 3.4.2 Avaliações Externas e rotina escolar

No que diz respeito à relação entre as Avaliações Externas e a rotina escolar, em primeiro lugar, contatamos, a partir das respostas dos gestores das escolas pesquisadas, que as escolas participam de seis diferentes tipos de Avaliações Externas e, por isso, contextualizamos os termos utilizados pelos participantes sobre essas Avaliações. Foi citada a realização de avaliações diagnósticas em todos os anos de escolaridade, nas quais houve referência a um banco de itens do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE)<sup>10</sup>, bem como a aplicação de avaliações intermediárias para todos os anos de escolaridade, uma em cada semestre.

Foram mencionadas as avaliações que compõem o Simave/Proeb, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova Brasil, denominação popular do Saeb.

O G2 informou que, durante o Regime de Atividades Não Presenciais (Reanp) – implantado na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais em decorrência da pandemia da Covid-19 – foram aplicadas as avaliações trimestrais, disponibilizadas pela SEE/MG, e não houve realização das Avaliações Externas do Simave/Proeb no ano de 2020, ao relatar que *agora no Reanp, nós temos as avaliações trimestrais também que a Secretaria está disponibilizando. Começou a disponibilizar esse ano, mas 2020 para trás, somente Proeb, a Prova Brasil e as avaliações diagnósticas* (ENTREVISTA, 2021). O G1 também relatou que o Saeb fora aplicado em 2019, sendo inferido esse lapso temporal da aplicação do Simave/Proeb e Saeb no ano de 2020, justificado pela pandemia da Covid-19.

Confirmamos por meio dos estudos documentais dos Projetos Político-Pedagógicos das E1 e E2 (2019), na seção intitulada *Análise de desempenho, rendimento (fluxo) e frequência dos estudantes*, que os estudantes são submetidos às avaliações do Simave/Proeb e

---

<sup>10</sup> O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) é um sistema utilizado pelo Estado de Minas Gerais para gerar provas e emitir relatórios de desempenho, de forma a subsidiar ações pedagógicas das escolas (MINAS GERAIS, 2008). Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/298-paae>. Acesso em: 24 ago. 2021.

Saeb, contudo, verificamos que a análise da proficiência/desempenho do componente curricular de Matemática é apenas do Simave/Proeb, por ser a Avaliação instituída pela SEE/MG.

Identifica-se certa divergência na nomenclatura das Avaliações Externas pelos participantes, exemplificada pelo relato do P3: *o Simave que é uma Avaliação Externa, que no caso é do Estado de Minas Gerais, tem o Proeb que é lá da rede federal se eu não me engano* (ENTREVISTA, 2021), no qual seria correto dizer que o Simave é uma Avaliação mineira, enquanto o Saeb é uma avaliação federal. Inclusive, inferimos que eles não souberam precisar sobre a periodicidade da aplicação das avaliações mencionadas, sendo citados anos intercalados de aplicação – pares e ímpares – ou realização anual, meses fevereiro/março e outubro/novembro e 1º e 2º semestres, gerando incerteza sobre esses aspectos. Conforme Machado e Freitas (2014), essas incertezas em precisar a periodicidade das Avaliações Externas podem indicar informações insuficientes sobre elas ou excesso de avaliações às quais as escolas são submetidas, causando dúvidas na equipe escolar.

Em relação às avaliações citadas, a avaliação diagnóstica, conforme divulgado no sítio eletrônico da SEE/MG, objetiva “verificar as habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes e, a partir dessa análise, fornecer ao professor informações sobre o aprendizado do aluno” (MINAS GERAIS, 2020). Essas avaliações também subsidiam ações pedagógicas, permitindo rever o planejamento e adequando as estratégias de ensino, conforme a referida Secretaria de Estado.

Quanto ao Simave, também vinculado à SEE/MG, este se organiza em um sistema de avaliação, o qual integra o PAAE, o Proeb e o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA). O PAAE é constituído por um “[...] sistema informatizado de geração de provas *online* destinadas aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio” (BARBOSA e VIEIRA, 2013, p. 412), aplicadas no início e final do ano letivo, as quais subsidiam as intervenções pedagógicas como também apresentam diagnóstico dos avanços, respectivamente (SOARES, 2011); o Proeb se refere a uma avaliação anual de Língua Portuguesa e Matemática para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio da rede pública; e o Proalfa avalia os 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, também da rede pública, no tocante à alfabetização, não sendo aplicado nas escolas pesquisadas por não atenderem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (MINAS GERAIS, 2021).

O Saeb é uma Política Pública Educacional de Avaliação, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), objetivando avaliar a qualidade do ensino ministrado, sendo o resultado de seus testes utilizado para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (INEP/MEC, 2017), “[...] principal indicador adotado pelo Governo Federal para traçar metas educacionais a serem alcançadas por escolas e redes estaduais e municipais” (BONAMINO e SOUSA, 2012, p. 379). O Saeb foi criado em 1990 e reformulado em 2019, para implementação gradativa de aplicação anual e em todos os anos de escolaridade da Educação Básica, da rede pública e privada de ensino, contempladas todas as áreas de conhecimento.

Sobre as avaliações trimestrais, cabe salientar que foram instituídas pela SEE/MG para participação das escolas no Prêmio “Escola Transformação”, conforme regulamentação da Resolução SEE nº 4524/21, destinado às escolas que apresentarem “[...] destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar” (MINAS GERAIS, 2021), durante o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (Reanp). Esse tipo de prêmio vincula-se à lógica neoliberal da produtividade quando representa de forma simbólica e material o fato de *ganhar* algo pelo trabalho que foi realizado, o que só reforça a atribuição de uma crise gerencial da escola que precisa ser regulada pelos meios de controle, no caso os índices das avaliações, submetendo as escolas a uma competição e hierarquização de quem apresenta melhores resultados/desempenhos.

Com relação ao Enem, a referida Avaliação tem como principal função o ingresso no Ensino Superior e também avalia o desempenho dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, tendo sido apenas citado como uma das Avaliações Externas aplicadas na escola, não sendo apresentados pelos participantes mais elementos de como se dá a aplicação e/ou suas implicações na prática escolar, no momento da entrevista.

A respeito da Prova Brasil, implementada a partir de 2005, observa-se que, além da função diagnóstica sobre o desempenho dos estudantes, é agregada a concepção de responsabilização às escolas para que cada vez mais apresentem melhores resultados, se adaptando às exigências do mercado educacional grandemente competitivo (GENTILI, 1999). Assim, Bonamino e Sousa (2012, p. 378) asseveram que

A justificativa para sua implementação indicava as limitações do desenho amostral do Saeb em retratar as especificidades de municípios e escolas e em induzir dirigentes públicos estaduais e municipais na formulação de políticas para a melhoria do ensino.

Nesse sentido, o Poder Público também é chamado à implementação de ações que se valham dos resultados das avaliações para além de obtenção de dados, na medida em que fomentem Políticas Públicas Educacionais de melhoria do ensino e da aprendizagem.

Observamos, portanto, que existem diferentes tipos de Avaliações Externas aplicadas nas escolas. Entre as citadas, há aquelas que possuem caráter somativo, tendo em vista apresentarem dados numéricos com implicações sobre os estudantes e escolas, bem como as de cunho formativo, que acompanham o processo educacional, buscando melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem (HORTA NETO, 2010).

Indagados sobre a rotina escolar, em período que antecede a aplicação dos testes, os entrevistados afirmaram ter ações de divulgação para a comunidade escolar, informação sobre data da realização e disciplina contemplada, reuniões para estudo do material que contém orientações sobre os procedimentos para aplicação e reelaboração do planejamento pedagógico, como exemplificado pelo relato da P1:

com relação ao aluno fica mais aquela questão de preparação, de informar que vai haver, informar data, o que vai ser, qual disciplina vai ser contemplada, isso aí sempre acontece. E conosco, com os funcionários, de uma forma em geral, é feito uma reunião com uma certa antecedência. Na maioria das vezes vem um material impresso que a gente faz o estudo dele com as regrinhas para aquele dia (ENTREVISTA, 2021).

A P2 relatou que, na E1, a Avaliação Externa é realizada como *uma avaliação interna mesmo* (ENTREVISTA, 2021), no que se refere aos procedimentos da aplicação, o que evita ansiedade dos estudantes, segundo esta entrevistada. Nesse caso, a alteração na rotina visa manter a tranquilidade dos estudantes e atraí-los, garantindo sua frequência. Infere-se da pesquisa que, na E1, os EEB são organizados por área de conhecimento. Tendo como base a afirmação do G1, de que *tem toda uma logística pensando no bom resultado* (ENTREVISTA, 2021), verifica-se que, ao longo do ano, são feitos encaminhamentos pela direção da escola quanto à organização da realização da prova.

Tendo como base as reflexões de Luckesi (2011, p. 51) ao arguir sobre “estudar para melhorar a nota não possibilita uma aprendizagem efetiva?”, o autor entende que há, sim, essa possibilidade. Ousamos alterar o questionamento para *ensinar para melhorar a nota possibilita uma aprendizagem efetiva?* Assim, podemos obter uma resposta oposta, haja vista

que o objetivo do ensino é a aprendizagem efetiva. Logo, ensinar com uma logística voltada para o resultado pode não atingir nem um e muito menos a outra.

O P3 esclarece que, na E2, não é feita uma mobilização para direcionar o trabalho para a Avaliação, haja vista que a escola já possui *uma linha de ensino que vai servir no caso pra qualquer Avaliação Externa e não uma específica [...]*, seguindo o currículo (ENTREVISTA, 2021). A P4 acrescenta que, diante da preocupação em relação à matriz de referência das avaliações, busca-se fazer, antes da prova, adequação das atividades, equiparadas à referida matriz, valendo-se das intervenções pedagógicas.

Hoffman (1991, p. 16) faz uma relevante reflexão sobre a dicotomia entre a Educação e a Avaliação ao pontuar que os educadores percebem o ensino e a avaliação como “distintos e não relacionados”. Nessa concepção, o acompanhamento do desempenho do estudante é processual, isto é, o ato de avaliar é concomitante ao ato de ensinar e vice-versa. As “exigências burocráticas da escola e do sistema” é que rompem com essa contínua ação-reflexão-ação, haja vista que

a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento passo a passo do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento (HOFFMAN, 1991, p. 18).

Consoante a essa afirmação, a EEB2 esclarece que na E2 é elaborada *uma proposta diferenciada* além do *planejamento básico*, para exemplificar o trabalho de intervenção pedagógica realizado pela escola, em que se

*monta uma grade de ações para ser desenvolvidas no dia a dia da escola. [...] Sempre são avaliados português e matemática, 25 aulas semanais e uma dessas aulas sempre é destinada a trabalhar exclusivamente com o descritor da matriz de referência. Então [...] a escola criou um hábito, tem um caderno próprio a gente elabora, blocos de questões [...] daquele descritor. O professor resolve com os alunos [...] a gente fala que é a correção dirigida. Entrega para o aluno, ele faz, traz e aí corrige de uma a uma, analisa a alternativa por alternativa para poder orientar o aluno a como resolver a prova, além de ter o conhecimento. Porque às vezes você tem o conhecimento, mas você não tem a habilidade resolutiva numa prova. Às vezes eu sei o conteúdo, só que na hora que dá uma questão é objetiva de múltipla escolha eu não consigo enxergar a mensagem* (ENTREVISTA, 2021).

Infere-se da resposta da EEB2 que a escola agrega ao planejamento das aulas de Matemática os descritores da matriz de referência.



Sobre o cotidiano da sala de aula, a partir dos resultados, a EEB afirma que são elaboradas *questões que são trabalhadas o ano inteiro. Na hora da prova, se você não padronizar a ação de resolver a prova o aluno não consegue, a gente percebeu isso ao longo de alguns anos* (ENTREVISTA, 2021), podendo perceber que o estudante é familiarizado ao tipo/estrutura da questão das Avaliações Externas durante o ano letivo.

Observou-se ainda na resposta da EEB 2 a ponderação sobre os níveis diferentes de aprendizagem dos estudantes da turma, ao afirmar que:

*a gente tem níveis de alunos diferentes dentro da turma [...] níveis de aprendizagem diferentes, só que a prova ela não enxerga isso. Ela é padronizada ela não enxerga. Então o que que a gente faz, a gente tenta fazer que todos, mesmo com níveis diferentes mais alto, mais baixo, média, tentem desenvolver aquela prova adequadamente para poder aprender o conteúdo* (ENTREVISTA, 2021).

Nesse sentido, a percepção é que a Avaliação Externa padroniza o desempenho e desconsidera a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem dos estudantes em cada turma, entretanto, não se verifica a realização de intervenções didático-pedagógicas que produzam aprendizagem para, assim, o estudante ser capaz de resolver qualquer tipo de instrumento avaliativo e não apenas se preparar para as Avaliações Externas.

Logo, percebe-se que ambas as escolas se organizam pedagogicamente para que os estudantes já tenham familiaridade com a estrutura e os descritores das avaliações. Especificamente no componente curricular de Matemática, um módulo aula semanal é destinado a trabalhar questões semelhantes às encontradas nas Avaliações Externas. Todavia, o P3 adverte que não se trata de uma preparação para a prova, o que soa contraditório, pois já são feitos encaminhamentos específicos antecedentes à aplicação dos testes, inclusive com impacto no planejamento pedagógico. Essa alteração na rotina escolar promove uma mudança nas práticas pedagógicas que as induzem a ser mais eficientes, voltada à lógica neoliberal de garantia de êxito.

Sobre o êxito e as práticas exitosas, Torres (1998) esclarece que, na verdade, ele é incompatível com os problemas, pois ao contrário de explicar a complexidade e especificidade dos processos – aqui da realização de uma Avaliação Externa – tenta-se convencer sobre os aspectos positivos do que se propôs, ou seja, se *a casa* é organizada para que tudo *corra bem* no dia da prova, será garantido um bom resultado.

Verifica-se, no período que as antecede, a realização de reuniões coletivas com a comunidade: com os estudantes é feita uma sensibilização e conscientização quanto à importância das Avaliações Externas, de sua frequência no dia da prova e a seriedade ao fazê-la, inclusive para responder o questionário socioeconômico para aquelas que o possuem; já os pais e/ou responsáveis são chamados também a colaborar na frequência dos estudantes, durante o ano letivo e não apenas na data da aplicação. Observa-se a preocupação em garantir a presença máxima nesse dia.

No tocante ao dia da aplicação, as atividades se iniciam com o acolhimento, inclusive há escolas que afixam cartazes temáticos sobre a avaliação. O G2 relatou a entrega de um brinde para os estudantes, como lápis, caneta, borracha, bala e um cartão motivacional. A P1 exemplificou artifícios utilizados para tornar o ambiente *mais leve*, perder o *caráter de prova* (ENTREVISTA, 2021), como brinquedos recreativos, lanches diferenciados, música ambiente, de forma a descontraír os estudantes.

Em atenção ao horário e duração da prova, são servidas duas alimentações escolares (merendas), sendo uma antes e outra após os testes, como também os recreios são reorganizados. Os estudantes são orientados a irem ao banheiro antes do início da aplicação, e a ter sua garrafa de água para evitar saída da sala durante a prova.

Sobre o espaço escolar, as salas de aula são organizadas com número de carteiras equivalentes aos estudantes, tendo marcações específicas (etiquetas) de onde cada um irá se sentar, respeitado o distanciamento. Os corredores são monitorados por fiscais para controle do fluxo de estudantes. A maioria dos entrevistados relata a pontualidade no início da aplicação, bem como a atenção às normas estabelecidas por cada Avaliação. Esclareceram que há provas em que os professores trocam de sala, no sentido de que o professor não aplique a Avaliação para a turma na qual leciona, bem como há organização de um bloco de salas da escola para as turmas que irão fazer a prova. São evitados ruídos no ambiente escolar, garantindo a concentração das turmas que fazem a prova.

Assim sendo, percebe-se que a rotina escolar é organizada antes e durante a aplicação dos testes, de forma a garantir um ambiente organizado, com encaminhamentos característicos de realização de exames, sobretudo de familiarização dos estudantes com os conteúdos que são avaliados, mediante alteração substancial do planejamento pedagógico.

### 3.4.3 Apropriação dos resultados: caráter pedagógico e sentimentos despertados

As respostas dos participantes revelaram que há dois momentos para o estudo dos resultados das Avaliações Externas: assim que disponibilizados por seus órgãos responsáveis, os gestores das escolas apresentam os resultados para todos os servidores, não apenas os professores do componente curricular avaliado, ressaltando o caráter coletivo da interpretação dos resultados. Posteriormente, são realizadas reuniões pedagógicas (MÓDULO II)<sup>11</sup> individuais e por área de conhecimento, de maneira mais direcionada, observando não apenas a proficiência, mas as dificuldades dos estudantes, as habilidades avaliadas nos descritores, por ano de escolaridade e por turma, proporcionando momentos de troca de experiências.

Na visão dos participantes, o estudo e interpretação dos resultados servem para a tomada de decisões. Inclusive, em virtude da rotatividade de servidores, comentaram que os dados são apresentados para os professores recém-chegados no início do ano. O G2 elogiou o sistema de monitoramento da SEE/MG com relação à devolutiva minuciosa dos resultados das avaliações, exemplificando o gráfico nominal, questões e porcentagem de acertos. Em sua opinião, esse mecanismo de monitoramento da aprendizagem é eficiente, e o detalhamento do resultado permite uma discussão *enriquecedora* e *proveitosa* com a equipe pedagógica (ENTREVISTA, 2021), referindo-se aos relatórios técnicos/boletins pedagógicos publicados pelos órgãos responsáveis pelas avaliações.

Foi identificada uma percepção diferente da EEB2, que revelou ter dificuldade na análise das tabelas dos resultados, esclarecendo que

*não sei se é porque tem muita informação numa tabela só e aí a gente acaba se perdendo. É nível de proficiência, é resultado, é um trem vermelhinho que vai para cá, é um verdinho que vai para lá. A gente fica meio desorientado na verdade. Até a gente conseguir descobrir o quê que aquilo significava de verdade foi difícil, eu confesso para você que foi bem difícil entender. Aí a gente analisa o nível de proficiência inicial, mas o que a gente pega mais é cada resultado de cada habilidade avaliada (ENTREVISTA, 2021).*

A crítica da EEB2 encontra eco em Horta Neto (2010), quando afirma que é recorrente a crítica sobre a forma de divulgação dos resultados do Saeb, considerados de difícil compreensão pela forma como são feitas as análises e pelo significado dos resultados publicados. Apesar da dificuldade na interpretação dos dados não ter especificado a qual

---

<sup>11</sup> O módulo II se refere ao cumprimento de um terço da carga horária do regime básico do professor em atividades extraclasse que compreendem ações de estudo, planejamento e avaliação, bem como de capacitação, formação continuada e reuniões, de caráter individual e coletivo, que não configurem o exercício da docência, e destinada ao seu aperfeiçoamento. (Ofício-Circular GS nº 2663/16) (MINAS GERAIS, 2016)

avaliação se refere, o que ecoa de tal afirmativa é que os dados só poderão significar algo se compreendidos.

Além disso, verificou-se um destaque referente à Matemática, entendida como o componente curricular de maior dificuldade dos estudantes. Segundo a EEB2, *é sempre é uma dor de cabeça intensa. A gente tenta entender porque a matemática é um bicho para todo mundo* (ENTREVISTA, 2021). Tal afirmação vai ao encontro da concepção da Matemática considerada uma ciência complexa, árida e sofrível de aprender (MOURA; PALMA, 2008; SHAMESHIMA, 2008; PAVANELLO; NOGUEIRA, 2006).

Embora verificadas diferentes percepções dos entrevistados sobre a interpretação dos resultados, eles relataram utilizá-los para o direcionamento da intervenção pedagógica para a qual se destina um módulo/aula semanal; e para trabalhar os conceitos nos quais se teve maior dificuldade, bem como questões de múltipla escolha semelhantes às das Avaliações Externas. Ressaltam que há um trabalho/planejamento a ser executado durante o decorrer do ano, mencionando reuniões bimestrais para análise dos resultados. Logo, infere-se da pesquisa uma postura consciente por parte da equipe escolar de utilizar os resultados da Avaliação Externa para reflexão sobre a prática pedagógica, de forma a não representar somente uma mensuração quantitativa, extraindo seu caráter qualitativo frente à aprendizagem dos estudantes.

De acordo com o G2,

*com os gráficos a gente consegue é vislumbrar o motivo daquela não aprendizagem, daquela não apropriação daquele determinado conteúdo, daquela determinada habilidade. E também esses resultados eles servem como bússola [...] para o serviço pedagógico e para o professor. [...] É esse resultado que vai orientar o trabalho do serviço pedagógico e [...] o trabalho do professor nos [...] seus próximos passos, ou seja, aquele resultado ele tem que estar em mão na hora de replanejar né, e definir quais estratégias utilizar em sala de aula* (ENTREVISTA, 2021).

Nesse sentido, podemos inferir que a interpretação dos dados se volta para sua utilização no planejamento pedagógico, sem uma tomada de consciência para qual direção a bússola aponta. Percebemos que a equipe pedagógica não compreende a Avaliação Externa como mecanismo de controle e regulação, com direcionamento das práticas escolares aos interesses do mercado de trabalho, o que assujeita e precariza o trabalho docente.

Ademais, ao discorrer sobre a possibilidade de utilização dos resultados das Avaliações Externas no redirecionamento do planejamento pedagógico, o G2 acrescenta uma visão abrangente do que pode ser interpretado dos dados, ao refletir que

*Avaliação nenhuma tem razão de ser se o professor não usa aquele resultado das avaliações como termômetro ou como orientação para o seu planejamento. Então se o professor aplica uma prova apenas para mensurar quantitativamente, atribuir apenas uma nota para o aluno, então esta avaliação realmente, ela não tem razão de ser (ENTREVISTA, 2021).*

Entretanto, o objetivo geral das Avaliações Externas é de cunho de responsabilização das escolas, bem como angariar financiamentos das agências internacionais, mais voltado para interesses políticos e econômicos do que pedagógicos.

Depreende-se da resposta do G2 a consciência crítica de que a Educação possui uma finalidade educativa, ou seja,

*a questão do planejamento tem que ser um trabalho de reflexão. Então o professor tem que refletir para a ação. Que tipo de aula eu quero dar? Que tipo de aluno quero formar? Que resultado eu quero? Isso é reflexão para a ação antes de fazer (ENTREVISTA, 2021).*

Assim, compreende-se que a práxis pedagógica é a ação e reflexão a partir da tomada de consciência da necessidade de transformação de determinada realidade, na qual teoria e prática se associam para a implementação de melhorias didático-pedagógicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Considerando o excerto da narrativa do G2, verifica-se a preocupação com uma prática pedagógica que utiliza o diagnóstico publicizado pelas Avaliações Externas como um dos instrumentos de gestão para sua melhoria. Nesse sentido, a EEB1 também esclarece que o planejamento das ações pedagógicas visa os estudantes com baixo desempenho, analisando os fatores que influenciam e propondo estratégias de intervenção ao longo do ano letivo, sem apresentar informações se algo é feito com quem alcançou os demais níveis de desempenho. Acrescenta um alerta de que não há um foco exclusivo para o resultado da Avaliação Externa, mas um trabalho contínuo *voltado para o formato das avaliações* (ENTREVISTA, 2021), permeado à rotina diária e com projetos específicos de resolução de questões. Afirma, ainda, que essa medida busca não pressionar o estudante para obtenção de resultado, mas fazer com o que o trabalho flua naturalmente.

Durante a entrevista foi citado o extinto Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), o qual era organizado por um grupo de analistas pedagógicos da Superintendência Regional de Ensino de Janaúba, com apoio da SEE/MG. O PIP é um exemplo das estratégias da pedagogia *fast food* de Gentili (1999) para a Educação, ao centralizar a formação de professores. Era elaborado para estudo e monitoramento dos resultados das escolas nas avaliações internas e externas e auxílio no planejamento pedagógico das escolas, bem como possibilitava um olhar sistematizado pelas experiências de outras instituições, além de sugerir materiais didáticos.

Quando perguntado sobre o caráter pedagógico da Avaliação Externa, o G1 considerou que é uma *questão de números para a Secretaria* (ENTREVISTA, 2021), se referindo aos indicadores de desempenho e à SEE/MG, responsável pelas Avaliações Externas em nível estadual. Todavia, predomina entre os entrevistados o entendimento de que, para a escola, ela é uma possibilidade de reflexão e aprimoramento da prática pedagógica e ponto de partida para a tomada de decisão. A Avaliação não apresenta o desempenho apenas dos componentes curriculares avaliados, mas o parâmetro de toda a prática pedagógica e, a partir dos resultados, há o redirecionamento das estratégias de trabalho, como percebemos nas falas do G2 e da EEB2, por exemplo. Quanto ao resultado propriamente dito, é um reflexo do trabalho pedagógico, sendo ressaltada a importância de analisá-lo e saber o que fazer com essa análise, de forma que seja utilizado como caminho, direcionamento das ações em sala de aula e além dela, todas as que fazem parte do pedagógico.

Nossos entrevistados salientam que a Avaliação, seja interna ou externa, intenciona detectar/constatar a aprendizagem e não punir. Sobre isso, Horta Neto (2010) assevera que, entre os limites contidos nos instrumentos de Avaliação, essa deve compreender a realidade, identificar as causas do baixo desempenho e atuar sobre a realidade para superá-lo. Desse modo, as questões elaboradas nos instrumentos de Avaliação devem ser condizentes com o conteúdo ministrado, considerado o caráter processual de construção do conhecimento, em consonância aos instrumentos de Avaliação, currículo e materiais curriculares.

Entre as respostas, há uma crítica da EEB2 sobre a avaliação interna. Foi dito que *as avaliações internas elas têm, não deixa de ter, um quê de indução [...] Você induz o menino a responder aquilo que você já falou. Então é básico, ele vai automaticamente* (ENTREVISTA, 2021), o que pode não revelar claramente a aprendizagem do estudante, pois, se ele acerta, não são feitas intervenções pelos professor.

A Avaliação Externa também foi julgada por desconsiderar a localização geográfica das escolas, ao ser relatado pelo EEB2 que *a mesma prova que é aplicada aqui, é aplicada em Belo Horizonte [...] um grande centro que existe um recurso todo maior* (ENTREVISTA, 2021). Ampliando a discussão para os recursos disponíveis que interferem nos processo de ensino e aprendizagem, desconsiderados na padronização dos testes, a referida participante acrescenta: *então eu posso falar assim, a escola, ela vai bem? Ela vai bem, ela está com todo recurso disponível para dar um suporte para ela. Então aquela que não tem recurso, vai com a cara e a coragem* (ENTREVISTA, 2021), ou seja, o diagnóstico que a Avaliação Externa faz do desempenho dos estudantes não reverte para o investimento de insumos mínimos necessários à melhoria da Educação, respeitadas as disparidades sociais, econômicas, políticas, geográficas, entre outros, de cada contexto escolar.

Indagados sobre o sentimento ao ter conhecimento dos resultados das escolas onde trabalham, encontrou-se entre os entrevistados: apreensão, ansiedade, satisfação, felicidade, cobrança, preocupação, angústia, motivação, frustração, especificamente sobre a Matemática, destacado pela EEB2, ao dizer que *a Matemática é sempre uma dor de cabeça intensa. A gente tenta entender porque a Matemática é um bicho para todo mundo. Até para estudar os dados, confesso que eu tenho dificuldade demais* (ENTREVISTA, 2021), mostrando o estigma da Matemática vista como algo difícil de aprender e de aplicar na vida cotidiana. Consoante a essa afirmação, o G1 afirma que *a matemática ainda, para muitos, é um tabu* (ENTREVISTA, 2021).

Luckesi (2011, p. 43) discute as consequências da “Pedagogia do Exame” afirmando que, entre elas, encontram-se as psicológicas, de autocontrole, nas quais o sujeito internaliza “padrões de conduta” negativos ou positivos, sendo confirmada a preponderância da internalização dos sentimentos negativos.

Os sentimentos positivos se referem aos resultados satisfatórios, exemplificado no relato do G2, com consequente posicionamento em um cenário privilegiado frente às demais, pois melhoram o *nome* e a *imagem* da escola no município de Janaúba (ENTREVISTA, 2021), onde estão situadas, o que seria a recompensa pelo trabalho.

O G1 assevera que o momento da divulgação dos resultados é de muita responsabilidade, pois ocorre a comparação da evolução ou involução da escola e quais fatores concorreram para o resultado, a fim de traçarem as estratégias pedagógicas de ensino que favoreçam a aprendizagem.



Chamamos atenção quando o G1 relata que a divulgação dos resultados para a comunidade *é até como uma prestação de contas* (ENTREVISTA, 2021), reforçando o peso da responsabilidade da escola em apresentar resultados e atingimento de metas.

A respeito dos sentimentos negativos, os entrevistados citam a frustração perante o esforço despendido no trabalho pedagógico, a ansiedade em identificar as falhas, o desinteresse dos estudantes que interferiu no desempenho, contudo prepondera a comparação com os resultados de outras escolas do município de Janaúba e da jurisdição da SRE.

O desinteresse e descompromisso dos estudantes são citados mais de uma vez entre os entrevistados, fatores esses que devem ser considerados uma vez que a aprendizagem não decorre estritamente do trabalho do professor, mas também da motivação do estudante. Para Horta Neto (2010, p. 97), há valores sociais que dependem “[...] do ambiente na sua escola e do ambiente social e cultural em relação à educação”, ou seja, também depende do valor que a família dá à Educação e pelo incentivo que o estudante recebe na escola para aprender.

Houve uma crítica sobre o atraso na divulgação dos resultados, o que atrapalha a continuidade do planejamento pedagógico iniciado, bem como impossibilita a reelaboração/retomada de estratégias pedagógicas. Tal fato é indicado por Alavarse, Chappaz e Freitas (2021) como uma limitação das Avaliações Externas brasileiras. Sobretudo, o acompanhamento pedagógico dos estudantes que participaram das avaliações fica comprometido, em virtude da demora da divulgação dos resultados, em especial dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio que se encontram em final de nível de ensino: a escola avaliada pode não ofertar o nível subsequente, bem como não há nenhuma intervenção que possa ser feita com o egresso da Educação Básica.

#### **3.4.4 Influências das Avaliações Externas no trabalho docente**

Sobre as influências do resultado das avaliações no trabalho docente, os entrevistados entendem que o desempenho da escola nas Avaliações Externas repercute positivamente no trabalho pedagógico da escola, uma vez que promove a reflexão sobre sua qualidade, trabalho este realizado por todos os seguimentos da escola (professor, equipe pedagógica, gestão). Essa afirmação pode estar relacionada também à visão pedagógica que possuem frente à apropriação dos dados, apesar de não perceberem que isso perpetua as estratégias de controle, eficiência e produtividade. Contudo, há um aspecto importante sobre a leitura qualitativa que buscam fazer dos dados quantitativos das Avaliações Externas.



Os participantes desta pesquisa consideram que a Avaliação Externa apresenta o resultado do estudante e do professor, concomitantemente, possibilitando o aprimoramento da prática docente e, portanto, dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, o G2 assevera que, quem

*não faz esse tipo de reflexão sobre o seu trabalho, [...] vai ficar sempre sendo um profissional mais ou menos. Ao contrário do professor que se ele tem esse cuidado, se ele faz essa avaliação, antes da ação, durante a ação e após a ação ele com certeza, ele vai ser um profissional que vai melhorar a cada ano, a cada mês, a cada dia (ENTREVISTA,2021).*

Essa afirmação provoca-nos a ponderar que só a reflexão sobre os dados de avaliações, sejam elas externas ou internas, não promove por si só as mudanças desejadas. Além disso, o professor não é, sozinho, *o salvador da pátria*. Há um coletivo escolar e uma conjuntura estrutural – material, humana, política, social, econômica – que precisam ser mobilizados com foco nos processos de ensino e aprendizagem para que, a partir daí, os diversos instrumentos diagnósticos possam apontar como estão esses processos, para serem utilizados como instrumentos de gestão da melhoria da ação pedagógica.

A respeito do trabalho do professor, é interessante observar e destacar a consciência crítica do necessário e contínuo aprimoramento da prática docente, ressaltada a importância do papel do professor para o desenvolvimento do estudante e a construção do conhecimento. Segundo Luckesi (2011, p. 93), o professor preocupado e atento com a transformação da prática educacional “[...] não poderá agir inconsciente e irrefletidamente”. Suas atitudes e decisões devem ser ancoradas na consciência do que faz, qual caminho irá percorrer e onde se quer chegar, revelando a face política das ações pedagógicas.

A P4 relata que os professores dos componentes curriculares avaliados se sentem pressionados a apresentar bons resultados, e que outros fatores deveriam ser considerados, não apenas a prática do professor. Sobre a prática docente, a EEB2 ponderou que existem professores que buscam se adaptar e atender ao planejamento, enquanto outros apresentam resistência, justificada por ideologias políticas, o que causa certa frustração para a equipe pedagógica. Essas afirmativas levam à reflexão de que o planejamento pedagógico deve acontecer com e pelos professores, para engajamento coletivo da equipe pedagógica; e que a resistência não deve ser vista como algo negativo, mas de pontos de vista diferentes que precisam ser considerados, para formentar discussões críticas sobre a construção hegemônica que está posta.

Partindo da premissa de que a Avaliação pode oferecer elementos para o aperfeiçoamento do ensino, a equipe escolar deve se sentir corresponsável, não isoladamente, pelo processo educacional. Sobre isso, Horta Neto (2010, p. 98) afirma que,

apesar de não responderem unicamente pelo sucesso dos alunos, o diretor, a equipe pedagógica e os professores que atuam na escola têm um papel importante em todo processo educacional, e exatamente devido a este papel de destaque é que devem prestar contas à sociedade, em especial aos alunos e seus familiares, sobre seus atos, assumindo, ao mesmo tempo, responsabilidades sobre o resultado desses atos. Isso não significa que se deva imputar a esses agentes a culpabilidade sobre os resultados negativos que o processo educacional vem alcançando; mas deve-se buscar formas de colaboração em que juntos – agentes, poder público e sociedade – tenham fóruns adequados que lhes permitam discutir esses resultados e encontrar soluções que possibilitem superar os problemas encontrados.

Do contrário, a escola e o professor se tornariam os únicos responsáveis pelos resultados e, quando bons, os alcançariam pelos próprios méritos.

No sentido ora proposto, a responsabilização não significa sanção dos sujeitos escolares, mas mobilização desses para exigir do poder público que, inclusive, de forma compartilhada e colaborativa, envide esforços para a melhoria da Educação e de suas condições.

As opiniões dos entrevistados convergiram quando consideraram que os dados das Avaliações Externas não influenciam nas condições de trabalho, pois não veem melhorias na infraestrutura das escolas em virtude dos resultados. Inclusive, comentaram que poderia haver um direcionamento para as escolas com baixo desempenho, pela visão de que as condições de trabalho, exemplificadas pela infraestrutura e recursos didáticos, podem impactar no trabalho das escolas e, conseqüentemente, nos resultados. Se a equipe pedagógica percebe que os resultados das Avaliações Externas não impactam concretamente na melhoria da infraestrutura física, nas ações pedagógicas, na valorização e formação do professor, então sua existência por si só não é tão positiva assim. O conhecimento dos dados, como um dos diagnósticos de desempenho, seguido de um planejamento substancial voltado para o ensino e a aprendizagem, é que possibilita alavancar as mudanças desejadas.

O P3 cita a importância da formação docente no questionamento sobre as condições de trabalho. Para ele, a atuação do professor não está condicionada a recursos didáticos para ministrar suas aulas, tendo em vista que o seu conhecimento e sua habilidade em utilizar aqueles que estão ao seu alcance se sobrepõem à diversidade de recursos didáticos disponíveis. Entretanto, os recursos didáticos também são ferramentas que auxiliam os

processos de ensino e de aprendizagem e, inclusive, a sua utilização precisa ser incentivada, pelo dinamismo do processo de construção do conhecimento.

Além disso, a EEB1 afirmou que a alteração nas condições de trabalho, em virtude da submissão às Avaliações Externas, se refere em especial à oferta de materiais didáticos como suporte para os professores desenvolverem um trabalho diferenciado.

Isoladamente, foi citada a repercussão dos resultados das avaliações nas Políticas Públicas Educacionais no tocante aos investimentos na educação.

A partir das respostas dos entrevistados sobre as influências das Avaliações Externas no trabalho docente, inferimos a importância de se discutir a formação de professores, um dos legados que esse estudo pode também deixar para o aperfeiçoamento das Políticas Públicas Educacionais de Avaliação. Não essa formação com caráter de treinamento, como vemos ocorrer, realizada por *experts* em Educação – que muitas vezes nem educadores são – oferecidas por empresas de consultoria, conforme alerta Gentili (1999), mas, sobretudo, de formação inicial e continuada com a participação de professores para os próprios professores sobre a realidade educacional em que estão inseridos, para uma abertura de entendimento do que está nas entrelinhas dos programas, dos projetos e das ações governamentais que implicam diretamente em seu trabalho. A pesquisa revela um desconhecimento da equipe pedagógica sobre as reformas educacionais e suas intencionalidades, o que pode incorrê-los em reprodutores da retórica neoliberal da Educação tratada como empresa, o conhecimento como mercadoria e os resultados como mensuradores da eficiência e produtividade.

### **3.4.5 Repercussões dos resultados das avaliações sobre a comunidade escolar**

As respostas de nossos entrevistados apresentam informações sobre a publicidade dos resultados, a qual acarreta uma repercussão comum para a comunidade escolar, principalmente quanto à comparação e competição entre as escolas do mesmo município e da jurisdição da SRE, sendo, inclusive, um fator de procura de vagas para matrícula de estudantes. Conforme afirma G2, *os pais tendem a procurar aquela escola que tem resultados melhores* (ENTREVISTA, 2021), o que está consoante à afirmação da EEB1 de que *muitos pais vão buscar as escolas que eles estão vendo que estão com o resultado melhor* (ENTREVISTA, 2021).

É como se, para a equipe pedagógica, os resultados das avaliações lançassem holofotes sobre uma escola em detrimento da outra, ao observar a afirmativa do G2 que *aquelas*

*[escolas] que têm notas boas, bons resultados nas Avaliações Externas acabam ocupando uma posição de destaque no cenário da comunidade onde ela está inserida (ENTREVISTA, 2021).*

Tal situação é negativa sobretudo por promover o ranqueamento entre as escolas, fusão de turmas com a migração dos estudantes e redução do quantitativo de servidores e excedência de professores (professores com atribuição de aulas a menor que sua carga horária). A EEB1 diz que *quando sai esse resultado, a gente já verifica logo o resultado das outras escolas também (ENTREVISTA, 2021)*. Essa comparação dos dados entre as escolas também é afirmada pela P1 ao responder que a publicidade dos resultados *gera uma certa concorrência, porque a gente fica sabendo do resultado das outras escolas (ENTREVISTA, 2021)*.

Foi possível perceber na resposta da EEB2 uma disputa particular entre as duas escolas pesquisadas, mesmo que localizadas em áreas distintas do município de Janaúba, pelo fato de considerar que ambas possuem bons resultados nas Avaliações Externas. Essa entrevistada afirma que *existe uma competitividade muito grande em relação à E1, especificamente. [A E1] foi subindo, chegando bem perto da gente. A gente está começando a ficar preocupado para poder manter mais acima ou pelo menos ficar igual os 2 lá de cima, mas [a E1] lá em cima e nós lá embaixo não pode não (ENTREVISTA, 2021)*, o que confirma a percepção de ranqueamento entre as escolas.

A assertiva de Bonamino e Sousa (2012, p. 379) sobre a Prova Brasil nos remete à análise de que a Avaliação “[...] pode funcionar como um elemento de pressão, para pais e responsáveis, por melhoria da qualidade da educação de seus filhos, uma vez que, a partir da divulgação dos resultados, eles podem cobrar providências para que a escola melhore”. Assim, essas atitudes manifestadas na procura por vagas em escolas com melhores resultados é uma sinalização da comunidade escolar para as escolas que entendem *ser boas*, balizadas pelo resultado divulgado, dentro que é possível inferir dos relatos.

Apesar disso, o aspecto positivo da repercussão dos resultados na comunidade escolar é que, ao ter acesso a tais informações, os pais e responsáveis dos estudantes sentem-se envaidecidos, de acordo com o relato dos entrevistados. Horta Neto (2010) assevera que esse é um ponto importante de responsabilização, já tratado anteriormente, tendo em vista que a sociedade tem acesso aos resultados alcançados pelas escolas e pelos estudantes, vinculado ao princípio constitucional da publicidade dos atos públicos.

Os entrevistados afirmaram que não há premiação para as escolas que apresentam bons resultados ou, se há, desconhecem ou não se recordam de tê-la recebido. Foram citadas pelo P3 as Olimpíadas da Matemática<sup>12</sup>, que possuem premiação, não informada anteriormente no rol das Avaliações Externas das quais as escolas participam.

A P2 e o G2 mencionaram vagamente o recebimento de 14º salário pelos servidores das escolas, em outra gestão governamental, vinculado ao resultado das Avaliações Externas, mas não souberam precisar o período, o que se vincula a um tipo de prêmio por produtividade simbólico e material de ganhar algo pelo atingimento de metas, como esclarece Gentili (1999), na visão de escola como empresa, análogo ao que vemos no mercado com os funcionários do mês.

Pode-se justificar o não recebimento de bonificações/premiações, conforme confirmado pelos entrevistados, pela participação em avaliações dessa alçada, pelo que nos esclarecem Bonamino e Souza (2012, p. 380), pela existência de uma categorização das Avaliações Externas, como de primeira e segunda geração, exemplificadas pelo Saeb e Prova Brasil, nas quais “integram uma política de *responsabilização branda*, uma vez que se limitam a traçar metas e a divulgar os resultados dos estudantes por escola e rede de ensino, sem atrelar prêmios ou sanções a esses resultados”.

### **3.4.6 Relação entre a matriz de referência das Avaliações Externas, o currículo escolar e os materiais curriculares**

Entre as nuances neoliberais das reformas educacionais, incluída a centralização da Avaliação, encontram-se as de cunho curricular, na qual foram estabelecidos parâmetros e conteúdos básicos a serem ensinados e aprendidos, com vista às necessidades do mundo do trabalho.

Os entrevistados percebem a necessidade de maior alinhamento do currículo à matriz de referência e aos materiais curriculares, especificamente, o livro didático, exemplificado pela P1 quando pondera que *têm itens que a gente não consegue conciliar com o livro didático* (ENTREVISTA, 2021). Sobretudo, inferimos serem conscientes de que a matriz de referência é um recorte do currículo, ou seja, uma revisão simplificada; e que o currículo

---

<sup>12</sup>A Olimpíada Brasileira de Matemática, que não se caracteriza como uma Avaliação Externa, é uma competição de estímulo e promoção do estudo da Matemática; via projeto nacional realizado pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada - IMPA, com o apoio da Sociedade Brasileira de Matemática – SBM, e promovida com recursos do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTIC. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/apresentacao.htm>. Acesso em: 4 dez. 2021

proposto se sobrepõe à matriz, devendo o planejamento do professor estar ligado a ambos, conforme afirma a EEB1: *a gente sempre orientou o professor a trabalhar não a matriz de referência. A gente trabalha em cima do CBC* (ENTREVISTA, 2021), se referindo à nomenclatura da proposta curricular anteriormente adotada pela SEE/MG. Quanto à matriz de referência, Bonamino e Sousa (2012, p. 377) esclarecem que se refere a uma “[...] *síntese* do que é comum a diferentes propostas curriculares”.

A crítica feita pelo G1 é que o livro didático não é elaborado de forma regionalizada, o que destoava da matriz de referência das Avaliações Externas dos órgãos estaduais, ao asseverar que

*o livro didático é feito em outros Estados. Então a matriz de referência na qual a gente é cobrado em Minas Gerais é diferente do que é proposto, às vezes, do material que a gente trabalha. Na hora do professor trabalhar ele tem que criar materiais para atender a matriz de referência* (ENTREVISTA, 2021).

Nesse sentido, foi considerado que há questões aplicadas nas avaliações cujo conteúdo ainda não foi ensinado pelo professor, respeitada a sequência didática, conforme afirma o P3, *tem hora que cobra questões que ainda o professor não ensinou [...] porque tem toda uma sequência* (ENTREVISTA, 2021).

De acordo com os entrevistados, para amenizar essa disparidade, o professor precisa adaptar os materiais curriculares utilizados em sala de aula e trabalhar questões de provas anteriores para familiarização dos estudantes. Observamos aqui a adequação curricular para se atender as Avaliações Externas, trazendo Sacristán (2013) para a discussão de que não há necessidade de vincular o currículo ensinado ao currículo avaliado, pelo entendimento que o currículo não se basta em áreas de conhecimento e componentes curriculares, mas também fomenta o desenvolvimento integral do sujeito nos demais saberes e relações sociais.

Além das questões propostas no roteiro de entrevista, foi pontuado pelos entrevistados que a aplicação da Avaliação Externa para os estudantes do 3º ano do Ensino Médio é negativa, pelo fato de a divulgação dos dados acontecer em ano posterior à conclusão de seus estudos, e já não ser possível realizar nenhuma intervenção, além do fato de que o estudante não se empenha para fazer a prova com qualidade. Entretanto, a avaliação nesse ano de escolaridade pode sinalizar aspectos importantes para o trabalho didático-pedagógico das turmas existentes na escola.

Informaram, ainda, que os sistemas de gestão dos dados, por vezes, são inoperantes, o que atrasa a apropriação das informações pelas escolas.

Quanto às estratégias de ensino, um professor relatou ter criado um canal no *YouTube* para trabalhar resoluções de questões para aprofundamento dos estudos de seus estudantes, transpondo os espaços territoriais de ensino, em razão da implantação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais, em decorrência da pandemia da Covid-19, otimizando a utilização das TDIC.

Os participantes da pesquisa defendem a importância das Avaliações Externas para o sistema educacional e para as escolas pelas contribuições ao direcionamento do trabalho pedagógico, tendo em vista o foco na aprendizagem dos estudantes. Essa afirmação é exemplificada pela EEB2 ao dizer: *sempre defendo as Avaliações Externas [...] apesar de ter os prós e contras, a gente tem sempre que estar colocando na balança e, quando a gente faz isso, a gente percebe que a Avaliação Externa só vem a agregar ao nosso trabalho. E nos direcionar* (ENTREVISTA, 2021). Ademais, consideram que as avaliações internas restringem o olhar do todo da escola.

Diante desses argumentos, consideramos, portanto, que as escolas *loci* da pesquisa buscam adaptar os materiais curriculares com uma abordagem mais aproximada da realidade da escola, em virtude do livro didático não ser construído de forma regionalizada. A organização das atividades realizadas em sala de aula também é alinhada ao que é cobrado nas matrizes de referência das Avaliações Externas, apesar de entenderem que o planejamento pedagógico deve estar voltado para o currículo, ou seja, saem do macro – currículo –, para restringirem as atividades ao micro – matrizes de referência.

No tocante à Matemática, a P1 relata que, na escola onde leciona, *tem uma pasta com atividades só do Proeb para estar dando no decorrer do ano [...] Em um horário da semana a gente já trabalha questões voltadas para questões de múltiplas escolhas semelhantes às que acontecem lá* (ENTREVISTA, 2021). Nesse aspecto, verificamos que o fato de ser um dos componentes curriculares avaliados externamente, faz com que o planejamento do trabalho pedagógico seja adaptado para a resolução dos testes. Se a Matemática é treinada, quando será aprendida? Isso apenas reforça seu rótulo de complexa, pela permanência das práticas que não facilitam sua compreensão.

Durante as entrevistas, foi suscitada pela P4 a questão da percepção dos estudantes frente às Avaliações Externas, o que abre caminho para outras pesquisas que poderiam se



deter à formação dos estudantes, bem como para que as escolas fomentem discussões também com os estudantes dos anos de escolaridade avaliados sobre os objetivos e finalidades de serem submetidos a esses exames.

Sobre isso, a P4 disse já ter ouvido de um estudante ser uma *prova do governo* e que, por isso, não iria resolver nada. A atitude adotada por ela foi dizer, na ocasião, que iria analisar a nota e usar na disciplina como se fosse um trabalho, como uma alternativa de estimulá-lo. A professora afirmou: *não sei o que acontece, parece que eles vivem movidos a nota, é um negócio fora do normal* (ENTREVISTA, 2021), apresentando uma cultura arraigada de sobreposição dos aspectos quantitativos de aferição da aprendizagem aos aspectos qualitativos de construção do conhecimento, tendo em vista sua exigência para a promoção do percurso escolar. Uma problematização inferida dessa afirmativa é a percepção dos estudantes em relação às Avaliações Externas, de não ter uma finalidade clara para eles, na medida em que seus resultados não implicam em seu percurso escolar. Nesse sentido, verificamos que os estudantes não compreendem o porquê de sua participação em Avaliações Externas, e que esse esclarecimento não é feito pela equipe pedagógica das escolas.

Em relação aos aspectos quantitativos e qualitativos das avaliações, Horta Neto (2010) assevera que, em qualquer das acepções de Avaliação, seja somativa ou formativa, as suas consequências não se limitam a informar resultados – quantitativo –, mas também a detectar os problemas pelo estudo dos resultados, que seja um meio de tomada de decisão para superá-los – qualitativo – e de aprimoramento do processo de ensino, para que se alcance a aprendizagem dos estudantes.

Sobre isso, a P4 acrescentou que percebe diferença na visão dos estudantes sobre as Avaliações Externas, as quais denominam *prova do governo* (ENTREVISTA, 2021). Ela asseverou a percepção como se *não fosse valer nada* (ENTREVISTA, 2021), vinculada à concepção da obrigatoriedade de pontuação bimestral para aprovação/reprovação. Diante dessa situação, ela tenta esclarecer aos estudantes que esse tipo de Avaliação é importante porque *avalia a qualidade* (ENTREVISTA, 2021) [do ensino], numa tentativa de conscientização sobre o caráter qualitativo inerente ao ato de avaliar.

Tal afirmação focaliza as políticas de correção de fluxo escolar dos sistemas de ensino que adotaram o regime de ciclos, progressão continuada ou parcial, aceleração de aprendizagem, dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº



9.394/96 (BRASIL, 1996), como mecanismos de combate à repetência e evasão escolar (ARAÚJO e FERNANDES, 2009). Esses mecanismos incidem no acesso e permanência dos alunos com implicações nos processos de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que o estudante pode ser aprovado mesmo com lacunas de aprendizagem, por serem promovidos, sem interrupção, dentro do ciclo (progressão continuada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) ou de um ano de escolaridade para outro (progressão parcial nos Anos Finais do Ensino Fundamental); bem como de nível de ensino para o posterior (progressão parcial dos Anos Finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio) com pendências em até três componentes curriculares<sup>13</sup>.

Assim, a rotina escolar se organiza para o atendimento de estratégias que favoreçam a promoção dos estudantes para o ano de escolaridade subsequente, em virtude dos dispositivos legais de acesso e permanência na escola. Isso não significa que o estudante foi promovido tendo adquirido aprendizagem significativa para tal. Por conseguinte, os instrumentos de Avaliação ficam vinculados à obtenção de notas/resultados que garantam a aprovação dos estudantes em detrimento de seu caráter diagnóstico de aprendizagem.

### **3.5 Conclusões possíveis**

Este estudo parte da indagação acerca das implicações sociopolíticas e pedagógicas da Avaliação Externa para a construção das práticas pedagógicas dos professores de Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, objetivou problematizar as implicações das Políticas Públicas Educacionais de Avaliação Externa na prática docente em Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Janaúba/MG.

Para sua realização, adotamos a pesquisa de campo em duas escolas públicas estaduais do município de Janaúba/MG. A coleta de informações compreendeu entrevistas semiestruturadas com gestores escolares, Especialistas em Educação Básica e professores de Matemática que lecionam no 9º ano do Ensino Fundamental das referidas escolas.

Os resultados revelam informações importantes sobre a Avaliação Externa, na visão da equipe pedagógica das escolas *loci* da pesquisa, com relação à aplicação de diferentes tipos de Avaliações Externas, embora os entrevistados tenham apresentado dificuldade quanto à sua nomenclatura e periodicidade. Para sua realização, mediante as respostas dos participantes,

---

<sup>13</sup> Sobre a progressão continuada, vide art. 72; e, quanto à progressão parcial, art. 74 e 75 da Resolução SEE nº 2197/12, de 26.10.2012 (MINAS GERAIS, 2012) Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>, Acesso em: 5 dez. 2021.

percebem-se ações de divulgação inicial para a comunidade escolar, enfatizando a importância das Avaliações Externas, bem como reuniões para sensibilização e estudo do material orientador de cada uma delas.

Os participantes afirmaram que durante todo o ano letivo é feita a conscientização dos estudantes quanto à frequência no dia da aplicação das Avaliações Externas, pois a participação implica nos resultados. Verificamos, por meio das afirmativas de nossos entrevistados, que há um foco no trabalho pedagógico para ajustar o planejamento das aulas à matriz de referência das Avaliações Externas; segundo eles, buscando melhoria nos resultados – resultados positivos do ponto de vista dos níveis de proficiência almejados.

Embora afirmem ter conhecimento de que a matriz de referência da Avaliação Externa seja um recorte do currículo escolar, alegam a necessidade de um maior alinhamento entre eles e, principalmente, de adequação do livro didático quanto à disposição do conteúdo mais próxima do que é avaliado. Contudo, inferimos que isso representa uma adequação curricular, vinculando o que ensinado ao que é avaliado, para atender os parâmetros e conteúdos básicos estabelecidos pelas Avaliações Externas.

Em relação ao dia de aplicação da prova, o ambiente escolar é organizado de forma a garantir o silêncio, a pontualidade e lisura do processo e, mesmo asseverando o contrário, os relatos descrevem ações características para a realização de exames, como acomodação dos aplicadores, do espaço físico com disposição de carteiras identificadas e estabelecimento de horários diferenciados para a oferta da merenda escolar, recreio e início e término da prova. Tal situação é confirmada pelo comentário de ser uma prova do governo, o que a diferencia das avaliações internas realizadas durante o ano letivo e mostra a alteração da rotina e da dinâmica escolar em função da aplicação dos testes.

Quanto ao estudo e à apropriação dos resultados, as respostas revelam que as escolas pesquisadas utilizam as reuniões pedagógicas de MÓDULO II para estudo coletivo e discussão dos resultados publicizados. Uma vez apropriados, os dados servem para a tomada de decisões no tocante ao redirecionamento do planejamento, de forma a buscar melhoria nos resultados. Todavia, detectamos a dificuldade na interpretação dos boletins pedagógicos/relatórios técnicos, apesar da afirmativa de que a devolutiva dos órgãos responsáveis é bem detalhada.

A morosidade na publicação dos resultados é um dificultador para a adoção de intervenções didático-pedagógicas que favoreçam a retomada do ensino no sentido de sanar as dificuldades dos estudantes, especificamente do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, o que não significa que o diagnóstico apresentado não sirva para estudos das ações pedagógicas. De modo geral, os participantes entendem que há um caráter pedagógico nas Avaliações Externas, pois demonstram preocupação em refletir sobre a prática pedagógica de forma que ela aprimore os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, apresentem melhoria no desempenho dos estudantes nas Avaliações Externas.

Salientamos, assim, que a reflexão por si só não é capaz de transformar a prática pedagógica: a partir da tomada de consciência e análise dos dados, em seus aspectos qualitativos e quantitativos, a equipe pedagógica precisa se mobilizar para agir em favor dos processos de ensino e de aprendizagem, para que o desempenho nos exames seja uma consequência da construção do saber e das oportunidades em iguais condições aos estudantes, respeitada sua diversidade.

Nesse sentido, defendemos que a divulgação dos resultados e seus gráficos de desempenho precisam ser adequados, para que o período de publicação favoreça a retomada das intervenções didático-pedagógicas, concomitantes ao planejamento pedagógico já construído pelas escolas. Portanto, a morosidade da divulgação deve ser superada. Além disso, os boletins pedagógicos e relatórios técnicos devem ser de fácil entendimento e interpretação pela equipe pedagógica, otimizando a utilização dos resultados nos processos de ensino e de aprendizagem.

No tocante aos aspectos político-sociais, os relatos revelam que a equipe pedagógica não percebe as Avaliações Externas como estratégias de controle, eficiência e produtividade, que reforçam as diferenças da qualidade de ensino ofertada, de saberes, de oportunidades, de condições estruturais que, por consequência, servem de referência para a ideologia meritocrática. Essa constatação fomenta a discussão da necessidade de formação inicial e continuada dos professores para a conscientização da retórica neoliberal das Políticas Públicas Educacionais, que implicam nas escolas, nos profissionais, em suas práticas.

Os entrevistados ressaltaram que não há premiação para as escolas que apresentam bons resultados nas Avaliações Externas, e que as condições de trabalho do professor não são melhoradas por esse motivo, principalmente no que se refere à infraestrutura e aos recursos didáticos. Nesse sentido, verifica-se que os problemas que impactam nos processos de ensino

e de aprendizagem, exemplificados pelas condições de trabalho do professor, anteriores aos exames externos, perduram pós-avaliação.

Em relação à comunidade escolar, a publicação dos resultados se apresenta como uma possibilidade dos pais e responsáveis terem ciência do desempenho das escolas, mas que geram competição e ranqueamento entre elas, pela comparação de seus resultados, ocasionando o fato de que a própria comunidade passa a escolher as melhores escolas tendo como parâmetro o resultado nas Avaliações Externas.

A responsabilização das escolas em virtude da participação nas Avaliações Externas fica evidenciada pela mobilização da equipe pedagógica para apresentar melhores resultados a cada edição das avaliações, até mesmo pela velada exigência que a comunidade escolar faz em virtude da comparação dos desempenhos entre as escolas. O sentimento de responsabilidade agrega sentimentos de apreensão, ansiedade e angústia, entre outros de ordem negativa, quando da divulgação dos resultados, os quais se sobrepõem à satisfação e motivação, característicos da ideologia meritocrática e do ranqueamento a que são submetidos.

A partir dos resultados da pesquisa, concluímos que as escolas realizam ações de estudo, interpretação e utilização dos resultados das Avaliações Externas como estratégia subsidiária do planejamento pedagógico e de intervenção nas práticas escolares. Todavia, não percebem que as Avaliações Externas também implicam na responsabilização das escolas e desconcentração do Estado quanto às suas obrigações, e que elas são direcionadas a promover mudanças nas práticas pedagógicas que as tornem mais eficientes para o mercado, e não para a promoção da qualidade social da Educação.

Desse modo, pesquisas nessa área, além de reconhecerem a voz dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, podem mostrar resistência à transferência da Educação para o mercado, resgatando-a como um dos direitos sociais, por meio de práticas pedagógicas que garantam a qualidade social dos processos de ensino e de aprendizagem, e que não reforcem as diferenças de acesso ao conhecimento, à escolarização, aos saberes e à falta de insumos mínimos existenciais para sua realização.

Destacamos um achado da pesquisa ao trazer outra provocação sobre a percepção dos estudantes sobre as Avaliações Externas, denominadas por eles prova do governo, ao sobressaltar a sua consciência política sobre esses exames. Logo, em que medida as

Avaliações Externas representam uma ação importante, na visão dos estudantes, para os processos de ensino e de aprendizagem? Essa é uma questão para uma pesquisa vindoura.

Por fim, a problematização sobre a Avaliação Externa nos remete à reflexão sobre o antes e o depois dela. As práticas pedagógicas devem focar na construção de uma escola com qualidade: pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem, política e social para os estudantes, com oferta de condições reais de trabalho para a equipe pedagógica, e com medidas de valorização e reconhecimento de suas ações. Enquanto se esperam números, que as escolas estejam focadas na produção de um conhecimento que emancipe os sujeitos de modo a darem conta de todo e qualquer tipo de “teste” ou Avaliação que a vida lhes impuser.

### 3.6 Referências

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. – São Paulo: Cortez, 2000.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira. FREITAS, Pâmela Félix. Avaliações da aprendizagem e em larga escala e gestores escolares: características, controvérsias e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 28, n. 1, jan./mar. 2021.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. MACHADO, Cristiane. ARCAS, Paulo Henrique. Avaliação Externa e qualidade da educação: formação docente em questão. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. FERNANDES, Caroline Falco Reis Fernandes. Qualidade do Ensino e Avaliações em Larga Escala no Brasil: Os Desafios do Processo e do Sucesso Educativo na Garantia do Direito à Educação. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4562>.

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda. VIEIRA, Lívia Fraga. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n.11, ago. 2013, ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

BONAMINO, Alícia. SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BORGES, Ana Paula Nogueira Rocha Borges. SOUZA, Líeton Borges de. SOUZA, Andrey Lopes de. Direito à educação: a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças no espaço escolar. *Brazilian Journal of Development*. v.7, n.2, p 18326-18338. São José dos Pinhais, 2021. ISSN 2525-8761

BRASIL, MEC, *Exame Nacional do Ensino Médio*, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. *O que é a Covid-19*. Brasília, 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDBEN 9394/1996. Brasília, DF: 1996.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. *et. al. Avaliação Educacional: caminhando na contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 204 p. ISBN 853261308X.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. CNTE, 1999.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HORTA NETO, João Luiz Horta. Avaliação Externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a Avaliação Externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madri, v. 42, n. 5, p. 1-14, abr. 2007.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. 2017. *Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>> Acesso em: 12 set. 2019.

JÜRGENSEN, Bruno Damien da Costa Paes. SORDI, Mara Regina Lemes de. Percepções de professores de Matemática sobre a qualidade da Educação e da Educação Matemática. In.: ORTIGÃO, Isabel Ramalho. SANTOS, João Ricardo Viola dos. *Avaliação e educação matemática: pesquisas e delineamentos* [livro eletrônico] – Brasília: SBEM, 2020.

KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LAVILLE, Christian. DIONE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.



MACHADO, Cristiane. FREITAS, Pâmela Félix. Gestão escolar e Avaliação Externa: Experiências de escolas da Rede Municipal de São Paulo. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 3, p. 113-126, 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Avaliação Diagnóstica auxilia escolas estaduais no planejamento pedagógico*. Belo Horizonte, SEE/MG, 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10773-avaliacao-diagnostica-auxilia-escolas-estaduais-no-planejamento-pedagogico>. Acesso em: 26 jul. 2021

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Conheça o programa*. Belo Horizonte, SEE/MG, 2021. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa>. Acesso em 03 dez. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução SEE nº 4.524, de 11 de março de 2021*. Belo Horizonte, SEE/MG, 2021. Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf> . Acesso em: 26 jul. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020*. Belo Horizonte, SEE/MG. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_gmg&controller=document&id=24729-resolucao-see-n-4310-2020?layout=print](https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=24729-resolucao-see-n-4310-2020?layout=print). Acesso em: 25 ago. 2021 .

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Ofício-Circular GS nº 2.663, de 13 de setembro de 2016*. Belo Horizonte, SEE/MG. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/21-portal-especialista/em-foco/98-atividades-extraclasse-modulo-ii>. Acesso em: 24 ago. 2021

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Conhecendo as avaliações e os Indicadores Educacionais*. Belo Horizonte, SEE/MG, 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Simave%20-%20Conhecendo%20as%20Avalia%C3%A7%C3%B5es%20e%20os%20Indicadores%20Educacionais.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. *Resultado por escola (acesso público)*. Belo Horizonte, SEE/MG, 2021. Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

MOURA, Ana Regina Lanner de; PALMA, Rute Cristina Domingos de. A Avaliação em Matemática: lembranças da trajetória escolar de alunos de pedagogia. In: BURIASCO, Regina Luzia Corio de (Org.). *Avaliação e Educação Matemática*. Recife: SBEM, 2008. p. 11-28.

PAVANELLO, Regina Maria. NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Avaliação em Matemática: algumas considerações. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e Incertezas do Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade/José Camilo dos Santos Filho; Sílvio Sánchez Gamboa (org.) – 5. ed. – São Paulo, Cortez, 2002.

SHAMESHIMA, Dumara Coutinho Tokunaga. Compreendendo a avaliação da aprendizagem matemática. In: BURIASCO, Regina Luzia Corio de (Org.). *Avaliação e Educação Matemática*. Recife: SBEM, 2008. p. 109-119.

SOARES, Carlos Renato. *Sistemas de avaliações em larga escala na perspectiva históricocultural: O caso do sistema mineiro de avaliação da educação pública – SIMAVE*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In.: TOMMASI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

VIEIRA, Ivan Souza. Oportunidades Educacionais no Brasil: o que dizem os dados do Saeb. *Estud. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 748-778, set./dez. 2019, ISSN 0103-6831 e ISSN 1984-932X.



## Encaminhamentos Finais: o que foi visto pelas lentes da pesquisa

---

*"Qualidade' para poucos não é 'qualidade', é privilégio. [...] Nosso desafio é outro: consiste em construir uma sociedade onde os 'excluídos' tenham espaço, onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar do direito a uma educação radicalmente democrática" (GENTILI, 2011, p. 177).*

A Matemática se relaciona com as práticas cotidianas e as demais ciências e, por isso, seu estudo é de suma importância nas pesquisas em Educação, compreendido o papel da Universidade como um dos *locus* de produção e socialização do conhecimento.

Em minhas experiências escolares e profissionais perdurou a procura por respostas às indagações sobre o ensino de Matemática, historicamente vista pelos estudantes como complexa e difícil de aprender. Logo, verificada a centralidade da Avaliação nas Políticas Públicas Educacionais, nos documentos escolares e nas ações pedagógicas e, no intuito de acompanhar os problemas desta época, percebemos o recorrente baixo desempenho dos estudantes nas Avaliações Externas da Educação Básica, diante dos índices de proficiência publicizados pelos órgãos responsáveis pelos referidos exames.

De forma a enxergar a Avaliação Externa para além dos discursos e práticas institucionais, bem como sobre o ensino, a aprendizagem, a Avaliação e o sistema educacional, fez-se necessário um *détour* (KOSÍK 1969) que possibilitasse a compreensão da realidade da Avaliação Externa em Matemática, deslocando da percepção imediata do cotidiano das escolas, justificado pelo interesse em compreender a Avaliação Externa em suas repercussões políticas, sociais e pedagógicas na formação do estudante e para a escola pública, especificamente no ensino de Matemática.

Com enfoque epistemológico no materialismo histórico-dialético, adotamos o método dialético para a realização deste estudo, de natureza quali-quantitativa, buscando analisar a Avaliação Externa em Matemática na sua essência, mediante as categorias da práxis, do movimento, da totalidade, da historicidade, da concreticidade e da produção do conhecimento.

Nesse sentido, organizamos a pesquisa em um formato textual alternativo de dissertação, denominado *multipaper*, no qual construímos o estudo apresentando introdução, três artigos e considerações finais, articulados ao problema geral de pesquisa: *o que é possível apreender dos aspectos sociopolíticos e pedagógicos na apropriação dos resultados das Avaliações Externas em Matemática pela equipe pedagógica que atua no 9º ano do Ensino Fundamental em escolas estaduais de Educação Básica?*, e vinculados ao objetivo geral de analisar o caráter pedagógico e sociopolítico, a utilização na prática docente e as implicações dos resultados das Avaliações Externas de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de compreender em que medida esses resultados, uma vez publicizados, são estudados e utilizados pela equipe pedagógica da escola. Em uma disposição interativa, cada artigo foi delimitado por um objetivo e metodologia própria.

No que diz respeito ao Artigo 1, que se volta ao questionamento sobre as teorias e conceitos que circunscrevem a utilização dos resultados das Avaliações Externas em Matemática de 2015 a 2017, definimos como objetivo investigar as pesquisas publicadas no Brasil, no marco temporal delimitado, para apontar as convergências e divergências no trato dos resultados das Avaliações Externas em Matemática. Para tal, realizamos uma revisão sistemática de literatura da produção brasileira sobre Avaliação Externa em Matemática de 2015 a 2017 e, após buscas no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), compusemos o *corpus* textual com oito dissertações que indicaram que a Avaliação Externa é vista como um dos balizadores do desempenho nas discussões pedagógicas das escolas.

A reflexão de que a Avaliação Externa se volta ao monitoramento, controle e regulação dos sistemas de ensino pelos órgãos governamentais é presente nas pesquisas identificadas, consoante ao Artigo 2, bem como asseveram a utilização dos resultados das Avaliações Externas como um dos indicadores para a tomada de decisão com foco no aprimoramento dos processos de ensino que garantam os processos de aprendizagem significativa dos estudantes, conforme problematização do Artigo 3.

Defendemos, assim, que a equipe pedagógica precisa conhecer os objetivos de cada Avaliação e, no que se refere à Avaliação Externa, esta se direciona ao monitoramento da qualidade da Educação. Entretanto, as intervenções didático-pedagógicas das escolas devem buscar a qualidade social dos processos de ensino e aprendizagem e emancipação dos sujeitos.

Especificamente quanto ao ensino da Matemática, as pesquisas mapeadas indicaram que a influência direta das Avaliações Externas nas práticas pedagógicas exige um maior investimento na formação inicial e continuada dos professores, de forma a garantir a construção do conhecimento matemático pelos estudantes, atendendo as necessidades individuais e coletivas de aprendizagem.

Este estudo alerta para a adequação curricular que limita o ensino, focalizando os exames externos, restringindo os saberes e conhecimentos ao que é requerido nesses exames.

O Artigo 2 versou sobre o Saeb, compreendido como o precursor das Avaliações Externas, e uma Política Pública Educacional no Brasil. Com o objetivo de discutir os documentos oficiais que tratam da Política Pública de Educação do Saeb. Com o intuito de compreender os aspectos político-sociais e pedagógicos da Avaliação Externa na Educação Básica, bem como o papel do Saeb no sistema educacional brasileiro, realizamos análise documental dos marcos de referência – Versão 1.0 (BRASIL, 2018), acompanhada de uma revisão de literatura.

Constatamos que o Saeb intenciona o atendimento do mercado ao estabelecer um padrão de desempenho a ser alcançado pelos estudantes e legitimar a formação do sujeito como força de trabalho para o sistema de capital, desconsiderados os diferentes contextos sociais. Os resultados da pesquisa revelaram a interferência das agências internacionais financiadoras das Avaliações Externas, na medida em que definem os índices e metas de desempenho, na perspectiva neoliberal, submetendo as escolas à lógica da produtividade, que tem por consequência seu ranqueamento. A Avaliação Externa é uma possibilidade de coleta de informações sobre a realidade da Educação de forma a garantir o ensino de qualidade social a todos os estudantes. Contudo, também representa um mecanismo de controle e regulação do poder público frente às escolas.

No tocante ao Artigo 3, partindo da indagação: *quais implicações sociopolíticas e pedagógicas da Avaliação Externa para a construção das práticas pedagógicas dos professores de Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental?*, o estudo objetivou problematizar implicações das Políticas Públicas Educacionais de Avaliação Externa na prática docente em Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Janaúba/MG.

Mediante pesquisa de campo em duas escolas públicas estaduais da cidade de Janaúba/MG, realizamos entrevistas<sup>14</sup>, por meio de um roteiro semiestruturado, junto às equipes pedagógicas das escolas – gestores, Especialistas em Educação Básica (EEB) e professores de Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas pesquisadas. Concluímos que a rotina e a dinâmica escolar são alteradas em função da aplicação dos testes, o que implica na adequação curricular, vinculando o que é ensinado ao que é avaliado, para atender os parâmetros e conteúdos básicos estabelecidos pelas Avaliações Externas. Este artigo teve como foco o Simave/Proeb por ser a Avaliação Externa o instrumento utilizado pela equipe pedagógica das escolas estaduais de Minas Gerais para análise de desempenho dos estudantes, conforme verificado nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas *loci* da pesquisa.

O estudo apontou que a reflexão sobre os resultados das Avaliações Externas em Matemática por si só não é capaz de transformar a prática pedagógica, fazendo-se necessária a mobilização da equipe pedagógica em busca da melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, no que se refere à construção de conhecimento e oportunidades igualitárias de condições aos estudantes, respeitados os contextos sociais, econômicos, políticos e pedagógicos nos quais estão inseridos.

Destacamos a conclusão de que a equipe pedagógica não percebe as Avaliações Externas como estratégias de controle, eficiência e produtividade, indicadas no Artigo 2, o que reforça seu caráter excludente e lança holofotes sobre a necessidade de formação inicial e continuada dos professores, para a conscientização da retórica neoliberal das Políticas Públicas Educacionais, que trazem implicações às escolas, aos profissionais, às suas práticas.

Com base nos dados obtidos por meio deste estudo, vislumbramos que ele retome a temática da Avaliação como instrumento didático-pedagógico de diagnóstico da aprendizagem, devendo ser trabalhada de forma processual e vinculada aos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Numa perspectiva transformadora, sugerimos que os órgãos governamentais implementem estudos dos relatórios/boletins com as redes de ensino, para que os dados sejam

---

<sup>14</sup> As entrevistas foram realizadas com a devida assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Concordância da Instituição, ambos para participação em pesquisa. Salientamos que os termos encontram-se arquivados sem a sua publicização nos Apêndices de forma a resguardar a identidade dos envolvidos e manutenção do sigilo exigido pela Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), conforme Termo de autorização SEE/SU, de 16 de junho de 2021.

compreendidos, otimizando sua utilização com finalidade pedagógica, com os demais instrumentos de gestão. Em âmbito escolar, as reuniões de planejamento devem ter como foco o processo de ensino, valendo-se dos instrumentos disponíveis para a garantia da aprendizagem sólida dos estudantes, para que os resultados das avaliações internas e externas sejam decorrentes da produção de conhecimento e não de treinamento para testes. As equipes pedagógicas, em contínua formação, precisam conhecer as ideologias e finalidades das Políticas Públicas Educacionais para que as ações decorrentes delas resguardem a qualidade social e politicamente referendada da Educação e a emancipação dos sujeitos para a vida em sociedade.

Para o campo educacional, este estudo possibilitou uma mudança de olhar para além do fenômeno das Avaliações Externas, buscando a sua essência e implicações político-sociais e pedagógicas. Na dialética da quantidade e qualidade, é possível a leitura qualitativa dos dados quantitativos dos índices de proficiência das Avaliações Externas, na medida em que o foco das ações pedagógicas é a melhoria da qualidade social dos processos de ensino e de aprendizagem.

Para a Educação Matemática, vemos a possibilidade da Avaliação como objeto de investigação dos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática, bem como de um instrumento de gestão do trabalho pedagógico, resgatando sua função primeira de acompanhar o desenvolvimento do estudante e nele intervir, de forma a identificar e superar as dificuldades apresentadas e aprimorar o ensino e a aprendizagem da Matemática.

Para o PPGE – Unimontes, esta pesquisa de destaca como primeiro fomento de discussão a respeito das Avaliações Externas em Matemática, contribuindo para a contextualização de estudos nesta temática e convergindo para as demais produções científicas que buscam a qualidade social e politicamente referendada da aprendizagem, bem como do ensino da Matemática, que se realiza na formação cidadã, crítica e participativa e na emancipação dos sujeitos.

Para as escolas de Janaúba/MG, os resultados desta pesquisa têm o potencial de impulsionar a formação continuada da equipe pedagógica, provocando um aguçamento de sua “consciência crítica”, sua tomada de posição, ensejando intervenção e transformação do e no processo educacional.

Assim sendo, conhecedores das relações sociopolíticas que permeiam as ações pedagógicas, esperamos que outras iniciativas e pesquisas dessa natureza sejam desenvolvidas

a fim de superar a retórica institucionalizada e transformar os processos de ensino e de aprendizagem da Matemática.

#### **4.1 Referências**

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 204 p. ISBN 853261308X.

# APÊNDICES

---



Universidade Estadual de Montes Claros  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação  
Centro de Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação



## Apêndice I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

**Título da pesquisa:**

**A avaliação externa e seus resultados: implicações na prática pedagógica e no ensino de Matemática?**

**Instituição onde será realizada a pesquisa:** Escolas Estaduais da Rede Estadual de Ensino de Janaúba/MG.

**Pesquisadores responsáveis:** Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida e Ana Paula Nogueira Rocha Borges.

**Endereço e telefone:** Rua N, nº 127, Bairro Delfino Magalhães, Montes Claros/MG. CEP 39.402-177, telefone (38)3222-3961, e-mail: shirley.castroalmeida@yahoo.com.br; Rua Jaime Macêdo de Moura, nº 409, Bairro Padre Eustáquio, Janaúba/MG, CEP 39.442-252, telefone (38)99145-9233, e-mail: anapaulanrb1@gmail.com.

**Atenção:** Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Este termo descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

- 1. Objetivo:** Problematizar se e como são desenvolvidas ações de apropriação dos resultados das avaliações externas e suas possíveis contribuições para a prática docente, na visão da equipe pedagógica (gestores, especialistas e professores) de duas escolas públicas estaduais da cidade de Janaúba/MG.



2. **Metodologia/procedimentos:** A presente pesquisa é de matriz materialista histórico-dialética e abordagem qualitativa. Será desenvolvida por meio de pesquisa de campo, valendo-nos da técnica de entrevista semiestruturada para a coleta de informações, observação não participante em reuniões virtuais de planejamento pedagógico e, ainda, análise de Regimentos Escolares e Propostas Pedagógicas.
3. **Justificativa:** Essa pesquisa ancora-se 1) na análise da organização e características técnicas das avaliações externas, especificamente do Saeb, de forma a compreender a sua função no processo educativo, valendo-se da análise das informações publicizadas nos sítios eletrônicos oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, Ministério da Educação - MEC, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, com análise dos Documentos de Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018); 2) na discussão das avaliações da e para a aprendizagem e da avaliação em Matemática, ponderando os seus aportes teóricos; 3) na problematização da utilização dos resultados das avaliações externas e as possíveis contribuições desses para a prática docente, na visão da equipe pedagógica de duas escolas públicas estaduais, da cidade de Janaúba/MG. A relevância da pesquisa está no fomento de discussões a respeito das avaliações externas e análise da proficiência em Matemática, devendo ser alargadas na região norte mineira. Ademais, ainda poderá contribuir para a contextualização e regionalização de um estudo crítico sobre os índices de proficiência em Matemática nas escolas públicas estaduais do Norte de Minas e a eficácia da aprendizagem em Matemática por meio dos resultados das avaliações externas da Educação Básica. Ante o exposto, tal pesquisa justifica-se pela busca de dialogar e refletir sobre a temática das avaliações externas, além de pesquisar sobre as possibilidades de apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas como um meio pedagógico para reflexão e intervenção sobre as e nas práticas educacionais.
4. **Benefícios:** Acredita-se que esta pesquisa contribuirá para os estudos da e na Educação, no sentido de compreender as potencialidades da avaliação educacional em larga escala para o redimensionamento da prática pedagógica do professor em sala de aula e, em que medida, elas podem produzir avanços no conhecimento do universo educacional. As teorias e discussões que serão utilizadas como aporte para o projeto ora apresentado contribuirão no entendimento de que o papel de destaque da avaliação padronizada nas políticas públicas educacionais se justifica pela necessidade de mudança nas concepções de gestão na educação *pari passu* à mudança nas organizações em geral.
5. **Desconfortos e riscos:** Pode-se apontar como possíveis riscos decorrentes desta pesquisa, a interferência na rotina dos professores, especialistas em educação e diretores escolares, bem como a realização das entrevistas que podem, em algum momento, talvez constranger e/ou causar cansaço nos participantes. No intuito de evitar ou minimizar os possíveis riscos, serão fornecidas informações claras sobre a liberdade dos participantes para participarem, continuarem ou não na pesquisa. As questões serão elaboradas da forma mais sucinta e objetiva possível, e se assim preferirem, as entrevistas serão realizadas de modo a preservar o anonimato dos entrevistados.
6. **Danos:** Serão evitados danos, já que para que uma pesquisa seja considerada ética, deve atender aos princípios da autonomia, respeito à dignidade humana, beneficência (máximo de benefícios e mínimo de riscos e danos), não maleficência (danos preveníveis serão evitados), justiça e equidade (relevância social da pesquisa e garantias iguais aos



participantes da mesma). A pesquisa tem por finalidade maximizar possíveis benefícios, minimizando prejuízos, desconfortos e riscos.

- 7. Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Um procedimento alternativo disponível é a aplicação das questões no formato de um questionário.
- 8. Confidencialidade das informações:** Em hipótese alguma o material coletado será divulgado sem autorização dos contribuintes da pesquisa. Haverá, futuramente, publicações e apresentações relacionadas à pesquisa, e nenhuma informação será revelada sem autorização prévia dos mesmos. Quanto à confidencialidade da pesquisa, caso autorizado, faremos uso dos nomes verdadeiros justamente pelo fato do estudo almejar dar visibilidade e notoriedade aos profissionais participantes. No entanto, em caso divergente, ou seja, a não autorização, os nomes utilizados serão fictícios.
- 9. Compensação/indenização:** Declaro conhecer o fato de que esta pesquisa irá garantir a indenização dos participantes da mesma (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Declaro ainda, que jamais será exigida dos participantes da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.
- 10. Outras informações pertinentes:** Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa por meio dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo.
- 11. Consentimento:** Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento.

\_\_\_\_\_  
Nome completo do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Data

Ana Paula Nogueira Rocha Borges  
Nome do pesquisador responsável pela pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Data

Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida  
Nome do pesquisador responsável pela pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Data

## Apêndice II – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

### 1. Identificação (perfil dos colaboradores – professores, especialistas, diretores)

- Nome:
- Cargo/função:
- Escola de lotação/exercício:

### 2. Formação

- Graduação:
- Pós-graduação:

### 3. Experiência Profissional/atuação

- Tempo de serviço no cargo/função:
- Tempo de serviço na rede pública de ensino:
- Outras experiências profissionais:

### 4. Questões temáticas

#### Avaliação Externa

- Qual(is) avaliação(ões) externa(s) são aplicadas na escola em que você trabalha? Quando é(são) aplicada(s) essa(s) avaliação(ões)?
- A rotina da escola é alterada em virtude da aplicação dessa(s) avaliação(ões)? Se sim, de que modo?
- Existem ações na escola que antecedem a aplicações dos testes? Quais?
- Como é organizada a rotina da escola no dia da aplicação dos testes?

#### Apropriação dos resultados

- São realizadas ações para estudo, interpretação e apropriação dos resultados da escola? Quais? Qual o tempo destinado a elas?

- Os dados das avaliações externas são utilizados no planejamento pedagógico, na organização das aulas e/ou nas atividades escolares? De que forma?
- Você entende que a avaliação externa possui um caráter pedagógico? Porque?

### **Influência(s) no trabalho docente**

- Você acredita que o desempenho (resultado) da escola nas avaliações externas repercute no trabalho docente? De que maneira?
- As avaliações externas influenciam nas condições do trabalho docente?
- Qual o seu sentimento ao ter conhecimento sobre os resultados da escola em que trabalha?

### **Repercussões na comunidade escolar**

- A divulgação acarreta alguma consequência positiva ou negativa diante das demais escolas do município? Qual? Por quê?
- Existe alguma premiação para as escolas com resultados satisfatórios? A escola que você trabalha já recebeu alguma? Qual?
- Você verifica alguma relação entre a matriz de referência e o currículo proposto para o ano de escolaridade avaliado?

### Apêndice III – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

**Título da pesquisa:**

**A avaliação externa e seus resultados: implicações na prática pedagógica e no ensino de Matemática?**

**Instituição onde será realizada a pesquisa:** Escolas Estaduais da Rede Estadual de Ensino de Janaúba/MG.

**Pesquisadores responsáveis:** Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida e Ana Paula Nogueira Rocha Borges

**Endereços e telefones:** Rua N, nº 127, Bairro Delfino Magalhães, Montes Claros/MG, CEP 39.402-177, telefone: (38)3222-3961, e-mail: [shirley.castroalmeida@yahoo.com.br](mailto:shirley.castroalmeida@yahoo.com.br); Rua Jaime Macêdo de Moura, nº 409, Bairro Padre Eustáquio, Janaúba/MG, CEP 39.442-252, telefone: (38)99145-923, e-mail: [anapaulanrb1@gmail.com](mailto:anapaulanrb1@gmail.com).

**Atenção:** Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Este termo descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

- 1. Objetivo:** Problematizar se e como são desenvolvidas ações de apropriação dos resultados das avaliações externas e suas possíveis contribuições para a prática docente, na visão da equipe pedagógica (gestores, especialistas e professores) de duas escolas públicas estaduais da cidade de Janaúba/MG.
- 2. Metodologia/procedimentos:** A presente pesquisa é de matriz materialista histórico-dialética e abordagem qualitativa. Será desenvolvida por meio de pesquisa de campo, valendo-nos da técnica de entrevista semiestruturada para a coleta de informações, observação não participante em reuniões virtuais de planejamento pedagógico e, ainda, análise de Regimentos Escolares e Propostas Pedagógicas.
- 3. Justificativa:** Essa pesquisa ancora-se 1) na análise da organização e características técnicas das avaliações externas, especificamente do Saeb, de forma a compreender a sua função no processo educativo, valendo-se da análise das informações publicizadas nos sítios eletrônicos oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira – Inep, Ministério da Educação - MEC, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, com análise dos Documentos de Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018); 2) na discussão das avaliações da e para a aprendizagem e da avaliação em Matemática, ponderando os seus aportes teóricos; 3) na problematização da utilização dos resultados das avaliações externas e as possíveis contribuições desses para a prática docente, na visão da equipe pedagógica de duas escolas públicas estaduais, da cidade de Janaúba/MG. A relevância da pesquisa está no parco fomento de discussões a respeito das avaliações externas e análise da proficiência em Matemática, devendo ser alargadas na região norte mineira. Ademais, ainda poderá contribuir para a contextualização e regionalização de um estudo crítico sobre os índices de proficiência em Matemática nas escolas públicas estaduais do Norte de Minas e a eficácia da aprendizagem em Matemática por meio dos resultados das avaliações externas da Educação Básica. Ante o exposto, tal pesquisa justifica-se pela busca de dialogar e refletir sobre a temática das avaliações externas, além de pesquisar sobre as possibilidades de apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas como um meio pedagógico para reflexão e intervenção sobre as e nas práticas educacionais.

4. **Benefícios:** Acredita-se que esta pesquisa contribuirá para os estudos da e na Educação, no sentido de compreender as potencialidades da avaliação educacional em larga escala para o redimensionamento da prática pedagógica do professor em sala de aula e, em que medida, elas podem produzir avanços no conhecimento do universo educacional. As teorias e discussões que serão utilizadas como aporte para o projeto ora apresentado contribuirão no entendimento de que o papel de destaque da avaliação padronizada nas políticas públicas educacionais se justifica pela necessidade de mudança nas concepções de gestão na educação *pari passu* à mudança nas organizações em geral.
5. **Desconfortos e riscos:** Pode-se apontar como possíveis riscos decorrentes desta pesquisa, a interferência na rotina dos professores, especialistas em educação e diretores escolares, bem como a realização das entrevistas que podem, em algum momento, talvez constranger e/ou causar cansaço nos participantes. No intuito de evitar ou minimizar os possíveis riscos, serão fornecidas informações claras sobre a liberdade dos participantes para participarem, continuarem ou não na pesquisa. As questões serão elaboradas da forma mais sucinta e objetiva possível, e se assim preferirem, as entrevistas serão realizadas de modo a preservar o anonimato dos entrevistados.
6. **Danos:** Serão evitados danos, já que para que uma pesquisa seja considerada ética, deve atender aos princípios da autonomia, respeito à dignidade humana, beneficência (máximo de benefícios e mínimo de riscos e danos), não maleficência (danos preveníveis serão evitados), justiça e equidade (relevância social da pesquisa e garantias iguais aos participantes da mesma). A pesquisa tem por finalidade maximizar possíveis benefícios, minimizando prejuízos, desconfortos, e riscos.
7. **Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Um procedimento alternativo disponível é a aplicação das questões no formato de um questionário.
8. **Confidencialidade das informações:** Em hipótese alguma o material coletado será divulgado sem autorização dos contribuintes da pesquisa. Haverá, futuramente, publicações e apresentações relacionadas à pesquisa, e nenhuma informação será revelada sem autorização prévia dos mesmos. Quanto à confidencialidade da pesquisa, caso

autorizado, faremos uso dos nomes verdadeiros justamente pelo fato do estudo almejar dar visibilidade e notoriedade aos profissionais participantes. No entanto, em caso divergente, ou seja, a não autorização, os nomes utilizados serão fictícios.

**9. Compensação/indenização:** Declaro conhecer o fato de que esta pesquisa irá garantir a indenização dos participantes da mesma (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Declaro ainda, que jamais será exigida dos participantes da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

**10. Outras informações pertinentes:** Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa por meio dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo.

**11. Consentimento:** Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento.

\_\_\_\_\_  
Nome completo do(a) colaborador(a) – cargo na Escola

Carimbo da Escola

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Data

\_\_\_\_\_  
Ana Paula Nogueira Rocha Borges  
Nome do pesquisador responsável pela pesquisa

Assinatura

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Data

Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida  
Nome do pesquisador responsável pela pesquisa

Assinatura

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Data

**Universidade Estadual de Montes Claros**  
**Pró-Reitoria de Pós-Graduação**  
**Centro de Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Apêndice IV – TERMO DE AUTORIZAÇÃO SEE/SU**



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Secretaria de Estado de Educação

Subsecretaria de Ensino Superior

Termo De autorização - SEE/SU

Belo Horizonte, 16 de junho de 2021.

**INTERESSADO:** ANA PAULA NOGUEIRA ROCHA BORGES

A Subsecretaria de Ensino Superior, após análise do projeto proposto pela supracitado, é de parecer favorável à realização da pesquisa **AVALIAÇÃO EXTERNA E SEUS RESULTADOS: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NO ENSINO DA MATEMÁTICA?**

Ressaltamos que os procedimentos de aplicação da atividade proposta (pesquisa estruturada, levantamento bibliográfico e a elaboração de kits e práticas de laboratório, entre outros), deverão obedecer, criteriosamente, às orientações da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional da Saúde que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos e que, em nenhuma hipótese, poderão interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas das escolas e no cumprimento de seu Calendário Escolar.

Ressaltamos ainda que a identidade dos envolvidos deverá ser mantida em sigilo e que a Secretaria de Estado de Educação, a instituição de ensino e os participantes não terão ônus com a pesquisa.

Atenciosamente,

**Augusta Isabel Junqueira Fagundes**

**Subsecretária de Ensino Superior**



Documento assinado eletronicamente por **Augusta Isabel Junqueira Fagundes, Subsecretário(a)**, em 17/06/2021, às 13:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.mg.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 30936276 e o código CRC DD5EDC13.

---

Referência: Processo nº 1260.01.0061202/2021-20

SEI nº 30936276



## ANEXOS

### Anexo I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA E PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO SOBRE OS SABERES DISCENTES NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE JANAÚBA/MG

**Pesquisador:** SHIRLEY PATRÍCIA NOGUEIRA DE CASTRO E ALMEIDA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 30783620.0.0000.5146

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.978.833

##### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, possuindo embasamento teórico na pesquisa bibliográfica e documental. Os documentos utilizados serão os questionários, testes e gráficos de proficiência do SAEB, de 2015 a 2019. Em seguida haverá a observação não-participante das aulas e realização de entrevistas semiestruturadas com professores, especialistas em educação e diretores escolares de escolas da rede estadual de ensino de Janaúba/MG.

##### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Investigar os níveis de proficiência em Matemática, dos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a fim de analisar sua aprendizagem em Matemática.

**Objetivo Secundário:**

- Analisar se e como são desenvolvidas ações de apropriação dos resultados e intervenções que contribuam para a sistematização dos conteúdos de Matemática e, conseqüentemente, seja alcançado o desempenho "avançado" no SAEB.
- Verificar as práticas de ensino, materiais e metodologias utilizadas pelos professores nas aulas de Matemática para entender como os discentes aprendem Matemática.

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n- Camp Univers Profº Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.978.833

- Investigar os dificultadores para a não aprendizagem da Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Pode-se apontar como possíveis riscos decorrentes desta pesquisa, a interferência na rotina dos professores, bem como a realização das entrevistas que podem, em algum momento, talvez constranger e/ou causar cansaço nos participantes. No intuito de evitar ou minimizar os possíveis riscos, serão fornecidas informações claras sobre a liberdade dos participantes para participarem, continuarem ou não na pesquisa. As questões serão elaboradas da forma mais sucinta e objetiva possível, e se assim preferirem, as entrevistas serão realizadas de modo a preservar o anonimato dos entrevistados.

**Benefícios:**

Acredita-se que esta pesquisa contribuirá relevantemente para os estudos da e na Educação, no sentido de compreender as potencialidades da avaliação educacional em larga escala para o redimensionamento da prática pedagógica do professor em sala de aula e, em que medida, elas podem produzir avanços no conhecimento do universo educacional. As teorias e discussões que serão utilizadas como aporte para o projeto ora apresentado contribuirão no entendimento de que o papel de destaque da avaliação padronizada nas políticas públicas educacionais se justifica pela necessidade de mudança nas concepções de gestão na educação pari passu à mudança nas organizações em geral.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A metodologia proposta é capaz de responder aos objetivos propostos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Presentes e pertinentes

**Recomendações:**

1- Apresentar relatório final da pesquisa, até 30 dias após o término da mesma, por meio da Plataforma Brasil, em "enviar notificação".

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

Página 02 de 04

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.978.833

- 2 - O CEP da Unimontes deverá ser informado de fatos relevantes
- 3- Caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, o CEP da Unimontes deverá ser comunicado, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.
- 4 - O TCLE deverá ser obtido em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante da pesquisa.
- 5 - Em conformidade com a Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS, faz-se obrigatório a rubrica em todas as páginas do TCLE pelo participante de pesquisa ou seu responsável e pelo pesquisador.
- 6- Seguir a recomendação da CONEP de enviar a Folha de Rosto devidamente assinada pela Instituição proponente do projeto, em 'notificação' na Plataforma Brasil, após término do período necessário à instalação da segurança e saúde pública.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências ou inadequações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1541073.pdf	15/04/2020 23:50:58		Aceito
Outros	declaracao.pdf	15/04/2020 23:50:10	SHIRLEY PATRÍCIA NOGUEIRA DE CASTRO E	Aceito
Outros	concordancia.pdf	15/04/2020 23:49:51	SHIRLEY PATRÍCIA NOGUEIRA DE CASTRO E	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	15/04/2020 23:48:36	SHIRLEY PATRÍCIA NOGUEIRA DE CASTRO E ALMEIDA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	15/04/2020 23:48:06	SHIRLEY PATRÍCIA NOGUEIRA DE CASTRO E	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	15/04/2020 23:47:47	SHIRLEY PATRÍCIA NOGUEIRA DE CASTRO E	Aceito

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

Página 03 de 04

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.978.833

Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	15/04/2020 23:45:53	SHIRLEY PATRÍCIA NOGUEIRA DE CASTRO E	Aceito
----------------	-----------------	------------------------	---	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MONTES CLAROS, 17 de Abril de 2020

---

**Assinado por:**  
**SIMONE DE MELO COSTA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

Página 04 de 04