

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

GIOVANNA SARAIVA BEZERRA BARBOSA

**UMA PROPOSTA DE CONSOLIDAÇÃO DA PROVA PADRONIZADA NA REDE
MUNICIPAL DE TERESINA**

JUIZ DE FORA
2016

GIOVANNA SARAIVA BEZERRA BARBOSA

**UMA PROPOSTA DE CONSOLIDAÇÃO DA PROVA PADRONIZADA NA REDE
MUNICIPAL DE TERESINA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lina Kátia Mesquita de Oliveira

JUIZ DE FORA

2016

GIOVANNA SARAIVA BEZERRA BARBOSA

**UMA PROPOSTA DE CONSOLIDAÇÃO DA PROVA PADRONIZADA NA REDE
MUNICIPAL DE TERESINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^a. Dr^a. Lina Kátia Mesquita de Oliveira

Membro da banca

Membro da banca

AGRADECIMENTOS

Durante a nossa vida, pedimos mais do que agradecemos, sobretudo a Deus. Neste momento, quero somente agradecer.

A Ele, minha gratidão por ter concedido a mim a capacidade de prosseguir. Agradeço também por Ele ter permitido que diversas pessoas pudessem ter feito parte do meu cotidiano e contribuído com este processo do mestrado, apoiando-me, aconselhando-me e dando forças para que eu não desistisse. Por isso, preciso externar meus sinceros agradecimentos a essas pessoas que se não durante o curso, mas durante toda a minha vida, são presenças fortes e incentivadoras.

À minha mãe, Francisca, que pelo seu exemplo de força e perseverança, sempre me mostrou que o único caminho é o da educação, influenciando-me inclusive na escolha da minha profissão.

Ao meu pai, Genésio, que pelo pouco tempo de convivência com seus filhos pode nos mostrar o valor da honestidade e integridade.

Aos meus irmãos, George, Gilmara e Gean, pessoas com quem posso contar em qualquer circunstância, com eles a vida tem mais sentido.

Aos meus cunhados, Nayane, Sérgio, Kamila, Rosilene, Rosany, James pelo companheirismo ao longo desta jornada.

A minha cunhada Emmanoela pela parceria e apoio nas horas mais difíceis e fáceis também.

Aos sobrinhos queridos que tornavam os meus dias mais leves: Rozália, Vitor, Marina, Maria Lua, Miguel, Isabel, Júlia, Rafael, Pedro, Ana Maria, George Filho.

Aos meus sogros, José e Remédios, pelo acolhimento e torcida constante.

Agradeço também à Secretaria Municipal de Educação de Teresina pela oportunidade e apoio institucional, em especial ao professor Kleber Montezuma.

Aos queridos amigos Kátia, Daniela, Irene, Antonia Melo, Cleire, Salete e Luis Sales por estarem sempre dispostos a ouvir.

Agradeço ainda aos colegas da turma de mestrado, em especial àqueles que tornaram a distância de casa mais suportável: Sandra, Betinha, Denio, Eudeilane. Um agradecimento especial à Estegite, companheira de trabalho, colega de mestrado e amiga, por vezes fez papel de irmã, mãe, amiga, professora. Sua companhia e conselhos acalentavam meus dias em Juiz de Fora. Você tornou-se

uma companheira de vida!

Aos professores Wagner Rezende e Josiane Toledo pelas relevantes contribuições na qualificação e nos momentos em que eu precisei.

Às amigas Rachel Finamore e Tatiane Moraes pelo apoio e amizade construída ao longo deste mestrado.

Aos Agentes de Suporte Acadêmico, Luisa, Priscila e especialmente aos queridos Daniel e Mônica, por terem me acompanhado ao longo desses dois anos.

À minha orientadora, Lina Kátia, pela contribuição e confiança.

Aos professores, diretores e coordenadores da Rede Municipal de Educação de Teresina pela atenção e presteza na participação da pesquisa.

Aos professores do mestrado por terem contribuído com minha formação.

Embora a lista de agradecimento esteja extensa, deixo para o final o agradecimento de pessoas que foram as mais privadas da minha convivência e mesmo assim souberam suportar com resignação, a quem dedico esta vitória. Osias, meu marido e o amor da minha vida. Ele foi o maior incentivador das minhas conquistas profissionais e pessoais, desprendido de qualquer egoísmo, torce por mim como se fôssemos um só. A ele minha admiração e gratidão!

Guilherme e Gabriela, meus filhos, o mestrado me trouxe a certeza de que vocês sobrevivem, apesar da minha distância física e emocional. Neste período, vocês se mostraram maduros, companheiros e ainda demonstraram o significado de família: ajudar uns aos outros! Peço desculpas pelas ausências geográficas e mais ainda pelo afastamento mesmo estando tão perto. Olho para trás e sinto que vocês foram fortes e abdicaram das suas angústias para me protegerem.

À Ana, que compartilhou conosco toda a educação dos nossos filhos, cuidando, zelando e, às vezes, abrindo mão da sua própria vida para participar da deles, minha eterna gratidão por ser um porto seguro para nós.

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discute o uso da Prova Padronizada pelos professores, coordenadores e diretores das escolas de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI, na perspectiva de que esta avaliação seja utilizada como uma ferramenta pedagógica com vistas a melhorar seu processo de implementação. A Prova Padronizada é uma avaliação externa, de Língua Portuguesa e Matemática, realizada com os alunos do 6º ao 9º anos. Os objetivos definidos para este estudo foram, além de investigar de que maneira se dá a apropriação dos resultados da Prova Padronizada como ferramenta pedagógica nas escolas municipais de Teresina, descrever o processo de implantação e implementação da Prova Padronizada, desde a sua concepção (2009) até o ano de 2015, na Rede Municipal de Teresina; compreender como os atores escolares se apropriam dos resultados da Prova Padronizada no período recortado nesta pesquisa e propor ações voltadas para a melhoria do processo que envolve a Prova Padronizada de forma que seja adotada nas escolas, pelos professores, diretores e coordenadores pedagógicos como um instrumento pedagógico que contribua de modo mais consistente para a aprendizagem dos alunos. Para tanto, utilizamos como metodologia a pesquisa quanti-qualitativa e como instrumento o questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, diretores e coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas de 6º ao 9º anos da Rede. Percebeu-se que os sujeitos compreendem que a Prova Padronizada tem uma função diagnóstica. Entretanto, o uso e a apropriação dos seus resultados ainda se apresentam de forma frágil, necessitando de ações voltadas para superação desta postura diante dos dados das avaliações. Buscamos nos referenciais teóricos a discussão sobre matriz e currículo, avaliação externa e interna, por serem questões que ampliam a compreensão sobre a Prova Padronizada e o seu uso efetivo. Com base nos resultados obtidos a partir desta pesquisa, foi elaborado um plano de ação educacional que visa consolidar a PP na Rede.

Palavras-Chave: Avaliação. Prova Padronizada. Desempenho escolar.

ABSTRACT

This work was developed on the Professional Master in Management and Education Evaluation from the Center for Public Policies and Education Evaluation on the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case presented here discusses the use of the Standardized Test by teachers, coordinators and principals of 6th to 9th grades from elementary education in public schools from Teresina/Brazil, considering that this evaluation must be used as a pedagogical tool in order to improve its implementation process. The Standardized Test is an external evaluation on Portuguese Language and Math, applied to students in 6th to 9th grades. The aims of this study were: investigating the appropriation of the Standardized Test results as a pedagogical tool inside Teresina public schools; describing the process of Standardized Test implementation, since its conception (2009) until 2015, in the city educational system from Teresina; understanding how the school actors appropriate the results of the Standardized Test in the period of this research; proposing actions aimed at improving the process that involves the Standardized Test in a way that it can be adopted in schools by teachers, principals and pedagogical coordinators as a pedagogical tool which contributes more consistently to student learning. For that, we use quantitative and qualitative research as methodology, and as instrument we use a questionnaire applied to Portuguese Language and Mathematics teachers, directors and pedagogical coordinators who work in the 6th to 9th grades in schools from the city educational system. It was noticed that individuals understand that the Standardized Test has a diagnostic function. However, the use and appropriation of its results are still fragile, requiring actions aimed at overcoming this posture considering the data of the tests. We searched on the theoretical frameworks the discussion about matrices and curriculum, external and internal evaluation, since they are issues that increase the understanding about the Standardized Test and its effective use. Based on the results obtained on this research, an educational action plan was developed in order to consolidate the PP in the educational system.

Keywords: Evaluation; Standardized Test; School performance.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
BIB	Blocos Incompletos Balanceados
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Enade	Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior
ENC	Exame Nacional de Curso
Enceja	Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, o
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
GED	Sistema de Gestão Educacional
GEF	Gerência de Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IQE	Instituto Qualiescola
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação
MEC	Ministério da Educação
NB	Nota Bimestral
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Plano de Ação Educacional
PB	Prova Brasil
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Prova Padronizada
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação Educacional do Rio de Janeiro
SAETHE	Sistema de Avaliação Educacional de Teresina
SEDUC/RJ	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

UNDIME União dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Descrição dos níveis da Prova Brasil – 9º ano em Língua Portuguesa	29
Figura 2 -	Descrição do nível da Prova Brasil do 9º ano em Matemática.....	32
Figura 3 -	Linha do tempo das políticas de avaliação implantadas pela SEMEC..	37
Figura 4 -	Características da Avaliação interna e externa.....	70
Figura 5 -	Passo a Passo do Protocolo 5	109
Figura 6 -	Percentual de acerto por descritor	110
Figura 7 -	Percentual de acerto por tópico/ turmas	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da proficiência em Língua Portuguesa – Prova Brasil – Teresina – 9º ano.....	28
Gráfico 2 - Evolução da proficiência em Matemática – Prova Brasil – 9º ano – Teresina	31
Gráfico 3 – Média da Prova Padronizada em Matemática de 2014.....	59
Gráfico 4 – Média da Prova Padronizada em Língua Portuguesa – 2014.....	60
Gráfico 5 - Média das notas dos alunos na disciplina de Matemática da Prova Padronizada da Rede Municipal de Teresina – PI, 2015.....	63
Gráfico 6 - Média das notas dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa da Prova Padronizada da Rede Municipal de Teresina – PI, 2015	64
Gráfico 7 – Nível de formação dos diretores, coordenadores e professores.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre a Prova Padronizada e Prova Brasil.....	49
Quadro 2 - Padrão de desempenho da Prova Padronizada.....	57
Quadro 3 - Dimensões e objetivos de análise dos questionários	80
Quadro 4 - Dimensões da pesquisa e evidências	101
Quadro 5 - Regularizar a Prova Padronizada e seu uso	103
Quadro 6 - Definir as matrizes de referência com a participação dos professores	105
Quadro 7- Criação de um sistema online de inserção dos dados da Prova Padronizada	106
Quadro 8 - Criação de um curso de apropriação e uso dos resultados das avaliações.....	107
Quadro 9 - Implantar o “Protocolo 5” para orientar as reuniões de análise dos resultados das avaliações nas escolas	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da escala de proficiência da Prova Brasil – Língua Portuguesa – 9º ano.....	28
Tabela 2 - Distribuição da escala de proficiência da Prova Brasil- Matemática- 9º ano.....	32
Tabela 3 - Padrão de desempenho de Língua Portuguesa e Matemática do SAETHE- 7º e 8º anos.....	39
Tabela 4 – Percentual de Aprovação Anos Finais 2007/2015.....	45
Tabela 5 - Quantidade de escolas, alunos, professores de Matemática e Língua Portuguesa da SEMEC	57
Tabela 6 – Padrão de Desempenho das Escolas no SAETHE.....	60
Tabela 7 - Padrão de Desempenho das Escolas na Prova Padronizada/2014.....	61
Tabela 8 - Dimensão 2: relevância da Prova Padronizada (PP) para diretores, coordenadores e professores.....	84
Tabela 9 - Dimensão 3: Apropriação e Uso dos resultados da Prova Padronizada.....	89
Tabela 10 – Dimensão 4: divulgação dos resultados.....	93
Tabela 11 - Dimensão 5: Procedimentos das etapas da Prova Padronizada.....	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO NACIONAL E SUA ARTICULAÇÃO COM A PROVA PADRONIZADA.....	23
1.1 O contexto avaliativo no âmbito internacional, nacional e municipal.....	23
1.2 Um resgate do processo de inserção da avaliação externa na SEMEC.....	36
1.3 Avaliação interna e a prova padronizada.....	40
1.4 A inserção da prova padronizada na rede municipal de ensino de Teresina.....	45
1.5 O desenho da prova padronizada em Teresina-PI	51
1.5.1 A implicação dos atores envolvidos na execução da Prova Padronizada.....	54
1.5.1.1 O cenário da Prova Padronizada na Rede Municipal de Ensino de Teresina	56
1.5.1.2 Os resultados da Prova Padronizada e a avaliação interna.....	63
2 AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE AVALIAÇÃO E O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	67
2.1 Avaliação externa, interna? o que a teoria diz	67
2.1.1 O caráter externo da prova padronizada.....	72
2.2 Caminhos percorridos na metodologia do estudo	77
2.3 Análises dos resultados.....	81
2.3.1 Dimensão 1: a formação dos sujeitos.....	81
2.3.2 Dimensão 2: a relevância da Prova Padronizada para o diretor, coordenador pedagógico e professor.....	83
2.3.3 Dimensão 3: apropriação e uso dos resultados da Prova Padronizada.....	85
2.3.4 Dimensão 4: divulgação dos resultados	89
2.3.5 Dimensão 5: procedimentos das etapas da Prova Padronizada	92
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE CONSOLIDAÇÃO DA PROVA PADRONIZADA NA REDE MUNICIPAL DE TERESINA	101
3.1 Os desdobramentos da pesquisa: Plano de Ação Educacional (PAE)	102
3.1.1 Regulamentação da Prova Padronizada na rede	103
3.1.2 Definir as matrizes de referência com a participação dos professores	104
3.1.3 Criação de um sistema online de inserção dos dados da Prova Padronizada	106

3.1.4 Criação de um curso de apropriação e uso dos resultados das avaliações	107
3.1.5 Implantar o “Protocolo 5 - Análise dos percentuais de acerto por descritor” para orientar as reuniões de análise dos resultados nas escolas	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	116
APENDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	121
APENDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS	124
APENDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DIRETORES	127
ANEXOS	130

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), tem a vigência de dez anos a partir da sua data de publicação, e estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Nele, está definido, em sua meta 7, o aprendizado adequado na idade certa. Com isso, o país espera fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Nos últimos anos, o Brasil tem avançado nas políticas de avaliação em busca de uma educação de qualidade, por entender que as práticas avaliativas podem contribuir para diagnosticar a realidade educacional e, mais do que isso, servir para propor intervenções que permitam este avanço na educação.

Nesta perspectiva, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) criou, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é formado por um conjunto de indicadores que são pilares importantes para a qualidade do ensino: o fluxo escolar e a média de desempenho nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, este índice estabelece metas para os entes federados. Elas são estabelecidas de modo diferenciado para cada rede de ensino e suas respectivas escolas e têm a intenção de atingir, até 2022, 6 pontos na média para o país, nos anos iniciais, em uma escala que varia de 0 a 10 pontos, parâmetro de sistemas educacionais de países desenvolvidos, e 5,5 pontos para os anos finais do Ensino Fundamental.

Baseado nos resultados alcançados pela rede pública de ensino de Teresina-PI no IDEB, ao longo das suas edições, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) definiu uma série de ações que visavam à melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, elevassem os resultados no IDEB. Cabe destacar que a meta estabelecida pelo INEP para Teresina, no IDEB, é de 6,2 para os anos iniciais e 5,9 pontos nos anos finais, até o ano de 2021. Convém esclarecer que a meta para Teresina, isto é, o objetivo da rede municipal de ensino é maior que a meta do IDEB nacional, pois o INEP, ao estabelecer estas médias, considera o ponto de partida do índice, ou seja, o quanto a rede de ensino atingiu em 2005, época da primeira edição do IDEB.

A meta 7 do PNE traz estratégias que se alinham às ações promovidas pela SEMEC de Teresina, dentre elas está:

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

Abalizada pela estratégia acima e nas notas do IDEB, a SEMEC vem orientando as escolas e apoiando-as para que consigam reduzir a diferença entre as médias alcançadas por elas no IDEB e, com isso, atendendo ao que está posto no PNE, atingir a sua meta. Algumas ações estão sendo desenvolvidas com este propósito como, por exemplo, o reforço escolar, a criação de uma equipe de coordenadores de área para acompanhar os professores do 6º ao 9º anos de Língua Portuguesa e Matemática, e a avaliação, com destaque para a Prova Padronizada (PP), a ser detalhada ao longo deste trabalho.

Estudos como o de Oliveira e Sousa (2010) apontam que a adoção de determinados processos avaliativos revela a indução de mudanças que se quer promover. Contudo, qualquer ação ou política educacional precisa da adesão dos envolvidos, pois, talvez o maior desafio seja o de mobilizar os membros das instituições a se envolverem no processo de transformação. Perrenoud (2003, p. 16), inclusive, alerta para o aspecto de que

[...] a democracia autoriza contestar a lei, mas não dá o direito de fazê-lo o tempo todo em que ela está em vigor. Uma norma contestada incessantemente por aqueles que devem aplicá-la ou a ela se submeter perde sua força e legitimidade.

Essas questões instigam a análises da situação que a PP se apresenta no momento em que ela se depara com os sujeitos aos quais ela é destinada, isto é, professores, gestores escolares e alunos. Em primeiro lugar porque ela é uma ação criada pela SEMEC para ser cumprida pelas escolas de sua responsabilidade, por isso, pode ser passível de contestação, uma vez que, os sujeitos envolvidos não participaram dos processos decisórios das etapas da PP, no que tange à definição

de matrizes, a elaboração dos testes, os critérios para composição da nota do aluno, o período de aplicação, dentre outros critérios e ações.

Outra razão que corrobora com a relação entre democracia e contestação das normas ancora-se na relação entre escola e secretaria. A primeira habitualmente considera a secretaria como um órgão fiscalizador e que apresenta caráter punitivo ou escuso ao se implantar qualquer política. Já a SEMEC, no momento em que define uma política a ser implantada nas escolas, não envolve os sujeitos ligados diretamente à ação, demonstrando uma postura autocrática.

A SEMEC era composta por 149 escolas de Ensino Fundamental, em 2014, atendendo do 1º ao 9º anos, segundo dados da Gerência de Informática /SEMEC. Destas escolas, 64 unidades destinavam-se à matrícula do segundo segmento do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º anos.

Em 2016, de realização desta pesquisa, houve uma redução na quantidade de unidades que atendiam do 6º ao 9º anos, passando de 64 escolas para 61 escolas.

A razão deste estudo é inspirada a partir da experiência da pesquisadora, inicialmente, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e depois como coordenadora de escolas que atendiam aos anos iniciais e finais, ou seja, do 1º ao 9º anos. Ao se deparar com os contrastes entre os anos iniciais e finais, quer seja no perfil do aluno quer seja no perfil do professor, a pesquisadora inquietou-se com as dificuldades no planejamento, nas metodologias do professor do 6º ao 9º anos, bem como na naturalização deste comportamento pela direção da escola. Após um período atuando na Educação Infantil, retornou para o Ensino Fundamental como coordenadora de avaliação da SEMEC e, mais uma vez, defrontou-se com a realidade que permeia as questões envolvendo as turmas de 6º ao 9º anos, como a baixa expectativa em relação à aprendizagem dos alunos, com práticas que, inclusive impactam na ação desenvolvida pela secretaria, objeto de estudo deste trabalho, a Prova Padronizada.

Nesse percurso profissional, sobretudo, no período em que começou a trabalhar na sede da SEMEC com as escolas e não mais diretamente nelas, conseguiu ampliar a sua visão de sistema, antes restrita à sala de aula ou ao grupo de professores que coordenava. Já na SEMEC, assumindo cargos que aumentaram a sua responsabilidade, enquanto gestora, mobilizou outros conhecimentos e habilidades que a conduziram ao setor de avaliação. Enquanto isso, percebeu-se

que a Divisão de Avaliação ganhou mais espaço no direcionamento das ações da secretaria a partir de meados de 2013, com a mudança do secretário de educação. Para ele, as decisões da SEMEC deveriam ser respaldadas por evidências apontadas pelas avaliações.

Nesse contexto, a Secretaria criou o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) e retomou a Prova Padronizada, que tinha sido implantada em 2009, mas fora interrompida em 2010. Ambas as ações tinham o intuito de realizar um diagnóstico da rede e definir políticas com base em evidências anunciadas pelos resultados das avaliações. Em especial, a PP propunha-se a orientar o trabalho do professor dentro de cada bimestre e não somente no início ou no final de um ano escolar, como no caso do SAETHE. Outro ponto relevante para a retomada da PP era o fato de ela avaliar os quatro anos escolares do segundo segmento do ensino fundamental, ao passo que o SAETHE intercalava as avaliações entre o 7º ano e o 8º ano, deixando uma lacuna no 6º e 9º anos, por isso a necessidade de ter elementos que possibilitassem o redirecionamento do planejamento do professor a tempo de se fazer as intervenções adequadas.

Contudo, os objetivos pretendidos pela SEMEC, em relação à PP, podem ser diferentes dos objetivos definidos pelos professores e gestores escolares, sobretudo no uso dos seus resultados, pois um dos propósitos da secretaria era a utilização dos dados para orientar o planejamento pedagógico escolar. Mas, a pesquisadora, durante as reuniões para tratar da avaliação notava uma postura de não utilização dos dados por parte dos professores, coordenadores e diretores. Diante disso, surgiu uma inquietação para compreender como esses sujeitos educacionais estavam lidando com a avaliação externa aplicada pela SEMEC.

Em tese, a secretaria de educação espera que a escola analise a sua situação perante os dados gerados pela PP e, a partir disso, busque consolidar as habilidades apontadas com mais baixo desempenho e, consequentemente, apoie os alunos com dificuldades. Para tanto, é necessário que o planejamento seja revisitado e modificado, conforme os resultados de cada turma avaliada.

Nesse cenário, no início do ano de 2014, surge o convite para a pesquisadora assumir a coordenação de avaliação e, além disso, reorientar, a partir do que sinalizava as avaliações a que a rede era submetida, a formação continuada dos professores. O maior desafio, inicialmente, era fazer com que a linguagem da avaliação fosse compreendida pelos diferentes atores (professores, gestores

escolares, coordenadores pedagógicos, técnicos da SEMEC responsáveis pelo monitoramento das escolas, formadores dos professores). Para isso, iniciou-se um ciclo de encontros para analisar matrizes curriculares e sua relação com o currículo vigente, os boletins de resultados das avaliações, as escalas de proficiência, os conceitos presentes nas avaliações, oficinas de elaboração de itens, dentre outros.

Dentre as atribuições da Divisão de Avaliação, além das citadas anteriormente, havia também a coordenação do SAETHE, sistema criado em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora Educacional (CAEd/UFJF) que avaliava anualmente, alguns anos escolares da rede municipal. Além disso, essa divisão participava também de decisões gerenciais e do planejamento das políticas educacionais da rede.

O setor que coordena esta ação na secretaria é a Divisão de Avaliação, responsável pela coleta, análise, divulgação dos resultados, bem como participa das análises pedagógicas com o intuito de redirecionar e replanejar o trabalho da rede de ensino, inclusive o de formação continuada dos professores.

Diante disso, optar por um estudo sobre uma ação realizada pela SEMEC é fundamental pela relevância de se discutir a sua eficácia para as escolas, além do seu caráter inédito quando se trata de objeto de pesquisa.

A Prova Padronizada (PP), objeto desta dissertação, consiste numa avaliação diagnóstica e processual, de Língua Portuguesa e Matemática, aplicada nas turmas do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, nos três primeiros bimestres do ano letivo. Os testes são elaborados pela equipe de especialistas de Língua Portuguesa e Matemática da SEMEC e aplicados pelos próprios professores das turmas dos alunos avaliados. A PP tem como objetivo diagnosticar as dificuldades dos alunos ao longo do ano e nortear práticas pedagógicas que visem ao alcance de um melhor desempenho discente.

A partir desta linha descrita, muitos questionamentos foram surgindo, dentre eles, busca-se responder neste trabalho à seguinte questão norteadora: de que maneira se dá a apropriação dos resultados da Prova Padronizada como ferramenta pedagógica para professores e gestores das escolas municipais de Teresina?

O interesse em realizar esta pesquisa ancora-se no fato de ela possibilitar uma análise de como a Prova Padronizada vem sendo utilizada pelas escolas e de revelar suas contribuições para o trabalho dos atores envolvidos, compreendendo,

assim, como os professores de Língua Portuguesa e Matemática e gestores (diretores e coordenadores pedagógicos) do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Teresina-PI, percebem a “Prova Padronizada” como ferramenta pedagógica com vistas a melhorar seu processo de implementação e, conseqüentemente, o desempenho escolar dos alunos. Dessa forma, esta dissertação tem os seguintes objetivos:

Objetivo geral: investigar de que maneira se dá a apropriação dos resultados da Prova Padronizada como ferramenta pedagógica nas escolas municipais de Teresina.

Objetivos específicos: descrever o processo de implantação e implementação da Prova Padronizada, desde a sua concepção (2009) até o ano de 2015, na Rede Municipal de Teresina; compreender como os atores escolares se apropriam dos resultados da Prova Padronizada no período recortado nesta pesquisa; propor ações voltadas para a melhoria do processo que envolve a Prova Padronizada de forma que seja adotada nas escolas, pelos professores, diretores e coordenadores pedagógicos, como um instrumento pedagógico que contribua de modo mais consistente para a aprendizagem dos alunos.

Além disso, pretende-se transpor a barreira da simples constatação dos dados que se apresentam neste trabalho para evidenciar ações que possibilitem reconstruir práticas mais eficazes.

Nesse sentido, para o desenvolvimento deste estudo, a dissertação é desenvolvida em três capítulos. O primeiro faz uma contextualização da avaliação externa, apresenta exemplos de avaliações semelhantes aos da PP, objeto de estudo deste trabalho, que já existem no Brasil e faz uma retrospectiva do seu processo de implementação da avaliação, bem como sua apresentação, seus objetivos planejados e os resultados alcançados pelas escolas que aplicam a PP.

Já o segundo capítulo trata do aspecto teórico-metodológico-analítico, fundamentado por autores como Bonamino e Sousa (2012), Vianna (2003), Perrenoud (2003), Oliveira (2007), Horta Neto (2007), Lakatos e Marconi (1992), Grousbaum (2001), com ênfase na Prova Padronizada, além de apresentar a escolha metodológica do estudo de caso, que será de abordagem qualitativa com instrumentos de pesquisa baseados nos questionários. Seguindo isso, há ainda a análise dos dados coletados por meio dos questionários aplicados aos professores, coordenadores pedagógicos e diretores.

No terceiro capítulo, é elaborado e apresentado um Plano de Ação Educacional (PAE), a partir dos dados coletados e analisados na pesquisa, fundamentado na revisão teórica, de modo que possa contribuir com a SEMEC no sentido de propor estratégias para que a PP possa ser utilizada de forma efetiva nas escolas, colaborando com o trabalho dos professores e gestores da rede. O PAE é um plano com ações voltadas à regulamentação da PP, concomitantemente ao estabelecimento de princípios regulamentares da avaliação.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO NACIONAL E SUA ARTICULAÇÃO COM A PROVA PADRONIZADA

As avaliações externas têm contribuído para a definição de novas políticas públicas direcionadas à melhoria da educação brasileira. Contudo, o tempo que demanda a produção das medidas para a divulgação de resultados, sobretudo, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tem dificultado a definição pelos gestores de ações, projetos e programas que visem à melhoria do ensino pautada nos déficits de aprendizagem apontados pelos testes em larga escala. Assim, em razão do tempo entre a aplicação dos testes e a divulgação dos resultados, muitos sistemas de ensino, tanto estaduais quanto municipais, vêm se mobilizando para implantar ações avaliativas que possibilitem a tomada de decisões mais rápida.

Neste capítulo, será feita uma contextualização das avaliações em larga escala dentre eles o *Programme for International Student Assessment* (PISA), de nível internacional, e o SAEB, de âmbito nacional. Este último é composto pelas seguintes avaliações: a Prova Brasil, Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Além destas, trataremos de outras avaliações nas quais o município de Teresina é submetido. No decorrer deste trabalho, serão apresentados os resultados de Teresina nas edições da Prova Brasil em razão desta avaliação aplicar testes com o 9º ano, série em que a PP também avalia.

Busca-se, ainda, relacionar as avaliações externas e as internas com suas modalidades e funções avaliativas e descreve-se a Prova Padronizada desde a sua concepção.

Discutir o sentido dessas avaliações no contexto educacional constitui-se como um caminho para compreender as escolhas da rede municipal de ensino de Teresina, no que diz respeito às políticas de avaliação implantadas na sua trajetória e vivenciadas pelas escolas.

1.1 O contexto avaliativo no âmbito internacional, nacional e municipal

O Brasil vem passando por uma série de transformações que afetam a educação, especificamente, nos últimos vinte anos. Os avanços conquistados no que se referem à melhoria da economia, à redução da pobreza e à universalização

do Ensino Fundamental trazem vitórias, mas também desafios, pois, à medida que se conquista algo, outras demandas vão surgindo, como, por exemplo, a garantia de um ensino de qualidade em uma escola mais heterogênea. A escola não estava preparada para receber tantos alunos, a partir do momento em que legalmente afirma-se o direito do indivíduo à educação e o dever do Estado para ofertá-la, como previsto na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), algo que trouxe consequências como a elevação nas taxas de repetência e evasão escolar.

A legislação, de âmbito federal, foi criada ou alterada para garantir a universalização do ensino, a saber, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Nessa linha de raciocínio, Oliveira (2007) traz o seguinte histórico:

[...] De acordo com dados de Anuários do IBGE, em 1965, as séries que hoje compõem o ensino fundamental possuíam 11,6 milhões de matrículas; em 1970 esse número passa para 15,9 milhões. Dessa forma, se considerarmos o período da ditadura militar (1965-1985), a matrícula cresceu 113,8%, algo próximo a um crescimento médio de 3,9% ao ano. No período subsequente, 1985-1999, o crescimento total foi de 45,6%, com uma média de 3,3% ao ano. Ressalte-se, entretanto, que foi neste segundo período, por volta de 1990, que se atingiu 100% de matrícula bruta, alcançando, assim, a capacidade potencial de atendimento a todos na faixa etária (OLIVEIRA, 2007, p.667).

Após o avanço em direção à universalização do ensino, já no final dos anos 1990, as políticas públicas se voltaram para a garantia da qualidade desse ensino, uma vez que a meta de acesso tinha sido atingida.

Com isso, a educação, na perspectiva de atender a essas novas demandas sociais, dentre elas, o crescente aumento da matrícula na Educação Básica, tem imposto um grande desafio: garantir o acesso em consonância com a qualidade do ensino. Para tanto, uma das alternativas que o país encontrou para aferir esta qualidade foi a avaliação externa, uma ferramenta usada pelos órgãos oficiais para definir e estruturar políticas públicas com base em evidências, ao passo que serve como um mecanismo de prestação de contas à sociedade.

A respeito disso, Horta Neto (2007) afirma que:

Quando o Ministério da Educação iniciou o processo de avaliação em larga escala, o Brasil passou a monitorar a qualidade da educação de forma

sistemática, concretizando a preocupação de não só democratizar o acesso à educação, mas também que a escola pública pudesse também contribuir para melhorar o desempenho acadêmico do aluno (HORTA NETO, 2007, p.3).

Esta afirmação ilustra com clareza a necessidade de sair do aspecto quantitativo e partir para um ganho na qualidade do ensino ofertado a milhares de crianças e jovens deste país.

Já Bonamino e Sousa (2012) descrevem três gerações de avaliação da educação em larga escala no país. A primeira geração trata de um diagnóstico da educação, sem consequências para os envolvidos, pois teve um caráter meramente diagnóstico do quadro educacional do país, sem consequências diretas para as escolas e muito menos para o currículo. Já a segunda e terceira gerações consistem em associar os resultados das avaliações a consequências por meio de políticas de responsabilização para os agentes escolares com implicações simbólicas ou materiais.

Se por um lado, a democracia traz a ideia de maior participação, seja pelo voto ou por ser votado, por outro, ela ultrapassa essa barreira da simples escolha do voto para um papel fundamental de controle das ações dos gestores. Assim, a avaliação aparece como um mecanismo imprescindível para o acompanhamento do desempenho da gestão, da transparência e da responsabilização.

Consoante a isso, as autoras ainda resgatam a dicotomia entre o direito do cidadão e o seu dever de “prestar contas” daquilo que está incumbido de fazer, neste caso, o gestor educacional e os resultados gerados pelo sistema pelo qual ele é responsável.

Por outro lado, embora as avaliações externas tragam dados que possibilitem a redefinição de políticas ou a constatação da sua eficácia, elas também promovem uma padronização do ensino, no momento em que trata da mesma maneira todos os alunos, independentemente da região, situação econômica ou do currículo que é vivenciado por eles, isto é, eles são colocados em uma mesma escala. Essa preocupação é abordada por Viana (2003) quando afirma que:

A avaliação não é uma atividade em abstrato, que se realize, como muitas vezes ocorre na prática, ignorando a diversidade dos currículos e a multiplicidade de metodologias de ensino empregadas por professores com diferentes formações (ou ausência de qualquer formação pedagógica), além de posicionamentos diversos quanto às suas áreas de atuação. É importante que as avaliações sejam discutidas por diferentes segmentos

sociais e os seus resultados examinados em função da diversidade das características sociais e em relação à proposta política que define as linhas mestras da educação. A ausência dessas preocupações pode comprometer a continuidade dos programas de avaliação (VIANA, 2003, p.6).

Nesse paralelo, entre as críticas das quais a avaliação é passível e seus aspectos positivos, é necessário que sejam ponderadas as suas vantagens no que tange ao uso de seus resultados, sobretudo quando se leva em conta a diversidade regional do Brasil, que é imensa. O uso dos dados da avaliação externa pode ter consequências negativas, principalmente quando ela é usada apenas para efeito de comparação do desempenho de alunos, escolas, municípios e estados em vez de avaliar o ensino.

Segundo Castro (2009), uma das políticas que mais avançou nos últimos anos no Brasil foi a avaliação educacional, formada por um conjunto de avaliações, como:

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – Enceja, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (CASTRO, 2009, p. 5).

Na esfera nacional, a relevância da avaliação aumenta o seu escopo por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (BRASIL, 1996), quando estabelece a obrigatoriedade da avaliação dos diferentes níveis do sistema educacional, assim como pela participação do país em avaliações internacionais como o Programa Internacional de avaliação dos Estudantes (PISA). A LDB também contempla a relevância da análise de dados decorrentes das avaliações do rendimento escolar para a definição de políticas que visem à melhoria da educação. Assim, o artigo 9º da referida lei evidencia:

A União incumbir-se-á de:

V - Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996, s.p.).

Nesse sentido, observa-se um esforço do governo federal em proporcionar

aos entes federados informações sobre os indicadores educacionais. Melo (2013, p. 32), em seu artigo *Sistemas de Avaliação e Reforma Educacional: Possibilidades e Desafios*, destaca que “o desenvolvimento dos sistemas próprios de avaliação educacional também significa trazer a avaliação para dentro das administrações estaduais”, ou seja, ela contribui para as tomadas de decisões em relação às políticas públicas implementadas por qualquer ente federado, seja estado, município ou união.

Segundo Oliveira e Sousa (2010), os sistemas de avaliação surgem à medida que se põe em jogo a qualidade dos serviços educacionais prestados pelo Estado, como uma espécie de prestação de contas à população. Nessa perspectiva, surge um paralelo: se por um lado há uma possibilidade de se realizar uma gestão pautada em uma racionalidade instrumental, podendo ser mais eficiente, por outro, há o desafio de que os resultados estejam a serviço da aprendizagem.

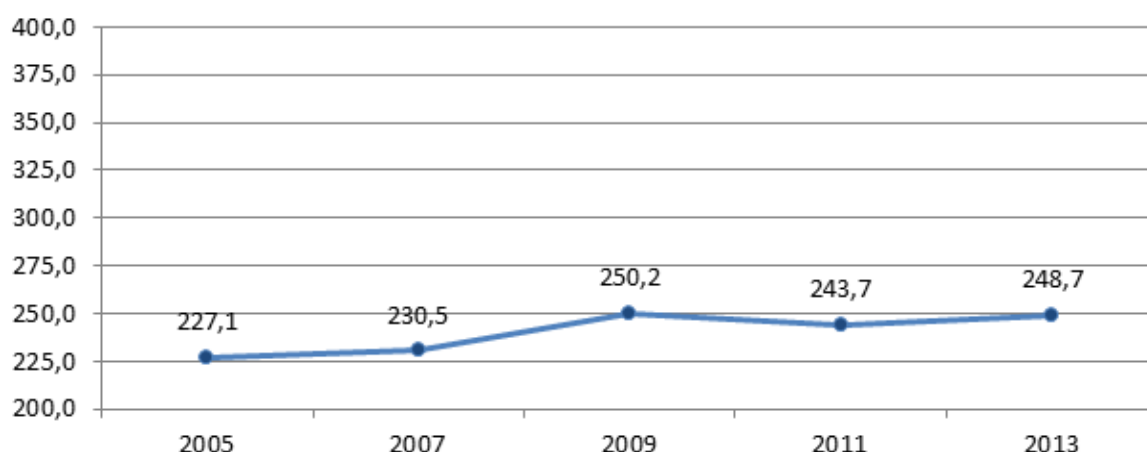
Em se tratando de ações avaliativas, com aplicação de testes padronizados de larga escala para aferir o desempenho dos estudantes, em nível internacional, há o *Programme for International Student Assessment* (PISA). Ele é realizado a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e contempla três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências. Na esfera nacional, destaque para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), coordenado pelo INEP, o qual compreende um conjunto de avaliações da educação brasileira, com testes aplicados de dois em dois anos, em escolas com alunos do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental, de caráter censitário e do 3º ano do Ensino Médio, de caráter amostral, isto é, somente uma amostra de alunos faz o teste, nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa, além da ANA, realizada com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, censitariamente.

No caso da Prova Brasil¹ (PB), realizada pelo INEP, desde 2005, composta de testes de Língua Portuguesa e Matemática aplicada em turmas de 5º e 9º anos, censitariamente, revelou-se uma baixa proficiência nas disciplinas avaliadas, Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos do 9º ano, na rede municipal de ensino de Teresina. O cenário demonstrado pelos resultados do desempenho dos

¹ Embora a Prova Brasil tenha resultados de 5º ano, neste trabalho será dado destaque apenas ao 9º ano em razão da SEMEC adotar a Prova Padronizada somente do 6º ao 9º anos.

alunos nas avaliações externas no município de Teresina no ano de 2009, embora os dados tivessem revelado um crescimento expressivo nas duas disciplinas, despertou uma preocupação por parte dos gestores da SEMEC. A seguir, o Gráfico 1 apresenta a série histórica da proficiência do 9º ano da rede pública municipal de ensino de Teresina em Língua Portuguesa:

Gráfico 1 - Evolução da proficiência em Língua Portuguesa – Prova Brasil – Teresina – 9º ano



Fonte: SEMEC (2015).

No Gráfico 1 é indicada a proficiência alcançada pela rede municipal de Teresina, nas edições da Prova Brasil (PB), de 2005 a 2013. Para corroborar com a análise da evolução da proficiência do município, é conveniente apresentar os níveis da Prova Brasil definidos pelo INEP na Tabela1, a seguir.

Tabela 1 - Distribuição da escala de proficiência da Prova Brasil – Língua Portuguesa – 9º ano

Nível	Intervalo de
1	200 – 225
2	225 – 250
3	250 – 275
4	275 – 300
5	300 – 325
6	325 – 350
7	350 – 375
8	375 – 400

Fonte: INEP (2015a).

Percebe-se, portanto, que, embora a escala da Prova Brasil tenha 8 níveis

para a disciplina de Língua Portuguesa, os alunos de Teresina não conseguem ultrapassar o nível 2, ficando no intervalo de 227,1 pontos a 248,7 pontos, mesmo depois de 5 edições desta prova, ou seja, a média da rede localiza-se no início de uma escala que pode chegar até o nível 8. No entanto, embora a proficiência se mantenha dentro do nível 2, a rede de ensino conseguiu se deslocar, saindo do início do nível 2 e avançando para o final do intervalo, o que representa uma consolidação do conjunto de habilidades e competências correspondente a este nível, pois à medida que a proficiência sobe, significa que os alunos demonstram ter mais conhecimento acerca daquilo que está sendo avaliado. Para fins de esclarecimento, os alunos que estão neste nível consolidaram as seguintes habilidades, conforme a Figura 1:

Figura 1 - Descrição dos níveis da Prova Brasil – 9º ano em Língua Portuguesa

Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.

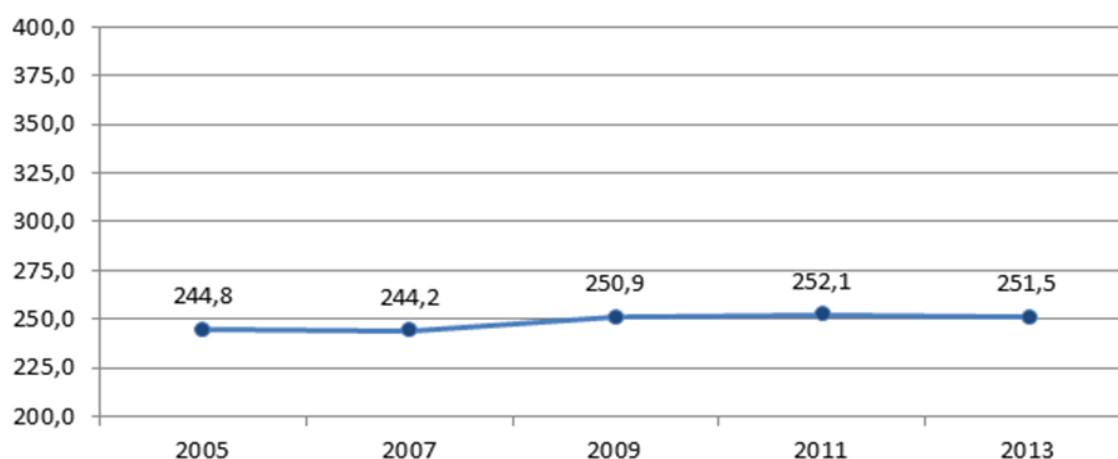
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

Fonte: INEP (2015b).

Os discentes, pelos dados demonstrados no Gráfico 1, no Quadro 1 e na Figura 1 supracitados apresentam competências e habilidades aquém das esperadas para esta etapa de escolaridade. Ao se considerar que os alunos que se encontram no 9º ano já passaram por, pelo menos, nove anos de escolaridade, do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, percebe-se que eles agregaram poucos conhecimentos nos aspectos da leitura. Ao perceber esses dados podemos supor que os alunos deveriam avançar, em razão de frequentarem a escola durante mais quatro anos, após a aplicação da Prova Brasil no 5º ano.

A seguir, o Gráfico 2 traz o comportamento da rede municipal de Teresina em Matemática:

Gráfico 2 - Evolução da proficiência em Matemática – Prova Brasil – 9º ano – Teresina



Fonte: SEMEC (2015).

De acordo com o Gráfico 2, a proficiência de Matemática, medida por meio da Prova Brasil, apresenta um comportamento muito parecido ao de Língua Portuguesa, expresso pelo Gráfico 1. Ambas têm o nível 2 como ponto de partida, isto é, no ano de 2005. Na edição de 2009, em Matemática, a rede conseguiu sair do nível 2 para o início do nível 3, que corresponde ao intervalo de 250 a 275, mantendo-se neste nível até a edição de 2013.

Vale destacar que a Matemática tem uma escala maior que a de Língua Portuguesa, com uma variação de 200 a 425 pontos, em intervalos de 25 pontos que vão do 1 até o nível 9. Na Tabela 2, segue a distribuição dos níveis, conforme definiu o INEP:

Tabela 2 - Distribuição da escala de proficiência da Prova Brasil- Matemática- 9º ano

Nível	Intervalo da
1	200-225
2	225-250
3	250-275
4	275-300
5	300-325
6	325-350
7	350-375
8	375-400
9	400-425

Fonte: INEP (2015c).

Cada nível concentra um conjunto de habilidades e, à medida que se atinge um nível, significa que os alunos, provavelmente, adquiriram o que estava posto nos níveis anteriores. Isto quer dizer que, numa escala que varia de 1 a 9 níveis, Teresina está aquém do que se espera dos alunos nas disciplinas avaliadas e, mais ainda, vem se mantendo no mesmo nível desde 2009. O nível 3, em Matemática, demonstra que os alunos desenvolvem conhecimentos muito básicos para o final do Ensino Fundamental como apontado na Figura 2, a seguir, que apresenta a descrição do que o aluno provavelmente já é capaz de realizar ao final do 9º ano.

Figura 2 - Descrição do nível da Prova Brasil do 9º ano em Matemática

Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: Números e operações; álgebra e funções: Reconhecer o maior ou o menor número em uma coleção de números racionais, representados na forma decimal. Tratamento de informações: Interpretar dados apresentados em tabela e gráfico de colunas.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Números e operações; álgebra e funções: Reconhecer a fração que corresponde à relação parte-todo entre uma figura e suas partes hachuradas. Associar um número racional que representa uma quantia monetária, escrito por extenso, à sua representação decimal. Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por três. Tratamento de informações: Interpretar dados apresentados em um gráfico de linha simples. Associar dados apresentados em gráfico de colunas a uma tabela.

Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer o ângulo de giro que representa a mudança de direção na movimentação de pessoas/objetos; Reconhecer a planificação de um sólido simples, dado através de um desenho em perspectiva. Localizar um objeto em representação gráfica do tipo planta baixa, utilizando dois critérios: estar mais longe de um referencial e mais perto de outro. Números e operações; álgebra e funções: Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por sete; Determinar a soma, a diferença, o produto ou o quociente de números inteiros em situações-problema. Localizar o valor que representa um número inteiro positivo associado a um ponto indicado em uma reta numérica. Resolver problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números inteiros. Tratamento de informações: Associar dados apresentados em tabela a gráfico de setores. Analisar dados dispostos em uma tabela simples. Analisar dados apresentados em um gráfico de linha com mais de uma grandeza representada.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Localizar um ponto em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada, a partir de suas coordenadas. Reconhecer as coordenadas de um ponto dado em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada. Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu. Grandezas e medidas: Converter unidades de medidas de comprimento, de metros para centímetros, na resolução de situação-problema. Reconhecer que a medida do perímetro de um retângulo, em uma malha quadriculada, dobra ou se reduz à metade quando os lados dobram ou são reduzidos à metade. Números e operações; álgebra e funções: Determinar a soma de números racionais em contextos de sistema monetário. Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 1º grau envolvendo números naturais, em situação-problema. Localizar números inteiros negativos na reta numérica. Localizar números racionais em sua representação decimal. Tratamento de informações: Analisar dados dispostos em uma tabela de dupla entrada.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer que o ângulo não se altera em figuras obtidas por ampliação/redução. Localizar dois ou mais pontos em um sistema de coordenadas. Grandezas e medidas: Determinar o perímetro de uma região retangular, com o apoio de figura, na resolução de uma situação-problema. Determinar o volume através da contagem de blocos. Números e operações; álgebra e funções: Associar uma fração com denominador dez à sua representação decimal. Associar uma situação problema à sua linguagem algébrica, por meio de equações do 1º grau ou sistemas lineares. Determinar, em situação-problema, a adição e multiplicação entre números racionais, envolvendo divisão por números inteiros. Determinar a porcentagem envolvendo números inteiros. Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números racionais na forma decimal.

Nível 6
Desempenho
maior ou igual
a 325 e menor
que 350

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer a medida do ângulo determinado entre dois deslocamentos, descritos por meio de orientações dadas por pontos cardeais. Reconhecer as coordenadas de pontos representados no primeiro quadrante de um plano cartesiano. Reconhecer a relação entre as medidas de raio e diâmetro de uma circunferência, com o apoio de figura. Reconhecer a corda de uma circunferência, as faces opostas de um cubo, a partir de uma de suas planificações. Comparar as medidas dos lados de um triângulo a partir das medidas de seus respectivos ângulos opostos. Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida da hipotenusa, dadas as medidas dos catetos. Grandezas e medidas: Converter unidades de medida de massa, de quilograma para grama, na resolução de situação-problema. Resolver problema fazendo uso de semelhança de triângulos. Números e operações; álgebra e funções: Reconhecer frações equivalentes. Associar um número racional, escrito por extenso, à sua representação decimal, e vice-versa. Estimar o valor da raiz quadrada de um número inteiro aproximando-o de um número racional em sua representação decimal. Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, com constante de proporcionalidade não inteira. Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica que contenha parênteses, envolvendo números naturais. Determinar um valor monetário obtido por meio de um desconto ou um acréscimo percentual. Determinar o valor de uma expressão numérica, com números irracionais, fazendo uso de uma aproximação racional fornecida. Tratamento de informações: Resolver problemas que requerem a comparação de dois gráficos de colunas.

Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer ângulos agudos, retos ou obtusos de acordo com sua medida em graus. Reconhecer as coordenadas de pontos representados num plano cartesiano localizados em quadrantes diferentes do primeiro. Determinar a posição final de um objeto, após a realização de rotações em torno de um ponto, de diferentes ângulos, em sentido horário e anti-horário. Resolver problemas envolvendo ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales sobre a soma dos ângulos internos de um triângulo. Resolver problemas envolvendo as propriedades de ângulos internos e externos de triângulos e quadriláteros, com ou sem justaposição ou sobreposição de figuras. Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida de um dos catetos, dadas as medidas da hipotenusa e de um de seus catetos. Grandezas e medidas: Determinar o perímetro de uma região retangular, obtida pela justaposição de dois retângulos, descritos sem o apoio de figuras. Determinar a área de um retângulo em situações-problema. Determinar a área de regiões poligonais desenhadas em malhas quadriculadas. Determinar o volume de um cubo ou de um paralelepípedo retângulo, sem o apoio de figura. Converter unidades de medida de volume, de m³ para litro, em situações-problema. Reconhecer a relação entre as áreas de figuras semelhantes. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o quociente entre números racionais, representados na forma decimal ou fracionária, em situações-problema. Determinar a soma de números racionais dados na forma fracionária e com denominadores diferentes. Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 2º grau, com coeficientes naturais, envolvendo números inteiros. Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração, multiplicação e/ou potenciação entre números inteiros. Determinar o valor de uma expressão numérica com números inteiros positivos e negativos. Determinar o valor de uma expressão numérica com números racionais. Comparar números racionais com diferentes números de casas decimais, usando arredondamento. Localizar na reta numérica um número racional, representado na forma de uma fração imprópria. Associar uma fração à sua representação na forma decimal. Associar uma situação problema à sua linguagem algébrica, por meio de inequações do 1º grau. Associar a representação gráfica de duas retas no plano cartesiano a um sistema de duas equações lineares e vice-versa. Resolver problemas envolvendo equação do 2º grau. Tratamento de informações: Determinar a média aritmética de um conjunto de valores. Estimar quantidades em gráficos de setores. Analisar dados dispostos em uma tabela de três ou mais entradas. Interpretar dados fornecidos em gráficos envolvendo regiões do plano cartesiano. Interpretar gráficos de linhas com duas sequências de valores.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375 e menor que 400	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Resolver problemas utilizando as propriedades das cevianas (altura, mediana e bissetriz) de um triângulo isósceles, com o apoio de figura. Grandezas e medidas: Converter unidades de medida de capacidade, de mililitro para litro, em situações-problema. Reconhecer que a área de um retângulo quadruplica quando seus lados dobram. Determinar a área de figuras simples (triângulo, paralelogramo, trapézio), inclusive utilizando composição/decomposição. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica do 1º grau, com coeficientes racionais, representados na forma decimal. Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração e potenciação entre números racionais, representados na forma decimal. Resolver problemas envolvendo grandezas inversamente proporcionais.

Nível 9
Desempenho
maior ou igual
a 400

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Resolver problemas utilizando a soma das medidas dos ângulos internos de um polígono. Números e operações; álgebra e funções: Reconhecer a expressão algébrica que expressa uma regularidade existente em uma sequência de números ou de figuras geométricas.

Fonte: INEP (2015b).

Tal situação apresentada nos Gráficos 1 e 2, ao longo dos anos, demonstra a permanência da rede de Teresina no mesmo nível, variando ora mais, ora menos, dentro do mesmo intervalo da escala de proficiência. Essa realidade indica a existência de alguns entraves que impedem a rede de avançar naquilo que é definido pelo INEP como algo esperado para os alunos que concluem o Ensino Fundamental.

1.2 Um resgate do processo de inserção da avaliação externa na SEMEC

Com o propósito de melhorar a qualidade na educação, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) implantou, desde 1995, um novo modelo de administração, com foco no monitoramento e nos resultados, pautado na administração pública gerencial²². Esta tem como premissa a eficiência administrativa, mas se caracteriza pela

centralidade das decisões e baixa participação social. Paes de Paula (2005, p.45) justifica tal modelo com o argumento de que “essa aplicação do gerencialismo no setor público se faz sob o argumento da eficiência de suas proposições”. A partir disso, diversas ações foram implementadas, dentre elas, a avaliação de desempenho discente.

Dentre os objetivos das avaliações externas, diagnosticar o desempenho dos alunos, apontar caminhos para a formação continuada de professores e definir políticas públicas figuram entre os principais. Sobre esta questão Oliveira (2009) contribui quando afirma que:

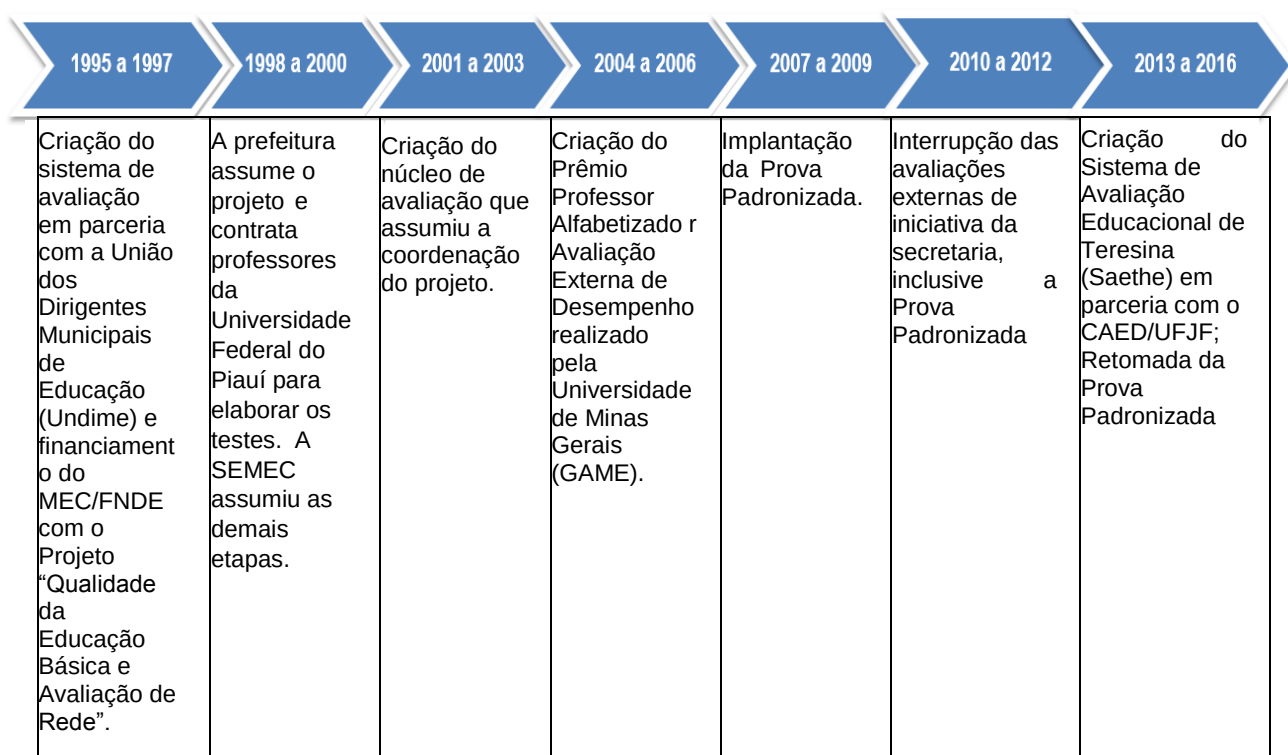
A ênfase em resultados, orientação central das organizações

² Para Costa (2008, p. 866), a administração pública gerencial é “orientada predominantemente pelos valores da eficiência e da qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações”.

privadas, despertou a necessidade de avaliações de desempenho que exigiram: a delimitação das áreas de atuação do Estado, o estabelecimento de metas para agências governamentais, a determinação de objetivos para gestores de programas, a aferição da produção (confronto entre desempenho e objetivos) e a mensuração de resultados (avanços rumo à solução dos problemas-chave de cada órgão) (OLVEIRA, 2009, p.59).

Nessa perspectiva, a SEMEC, dentre as reformas adotadas, iniciou o processo de avaliação externa, ainda em 1995, por meio de parcerias com instituições como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Universidade Federal do Piauí. Para ilustrar de maneira mais clara, observemos a linha do tempo, exposta na Figura 3, a seguir, contendo um breve resumo das avaliações promovidas pela SEMEC.

Figura 3 - Linha do tempo das políticas de avaliação implantadas pela SEMEC



Fonte: SEMEC (2015).

Pela linha do tempo, é possível constatar que a avaliação faz parte do cotidiano das escolas municipais de Teresina, tendo em vista que já se passaram duas décadas e ela ainda se faz presente por meio da criação de um sistema de avaliação externa e, das provas padronizadas, embora tenha ocorrido um período em que ela foi interrompida, entre os anos 2010 e 2013.

Dentre as avaliações externas, destacamos o SAETHE que consiste em um sistema que realiza, desde o ano de 2014, avaliações censitárias e transversais para os estudantes da rede municipal. Neste ano, inicialmente, optou-se por realizar a avaliação como uma forma de diagnóstico sobre o desempenho dos alunos da rede e com isso traçar um plano de ação com base em evidências apontadas pela avaliação. Para alcançar os objetivos diagnósticos foram realizadas testes de entrada e saída, isto é, no início do ano letivo e no final dele. Cabe destacar que na primeira edição do SAETHE, foram aplicados testes padronizados nos 2º, 4º e 8º anos do Ensino Fundamental, sendo de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.

No final do ano de 2014, as escolas municipais passaram por outro momento de avaliação. O SAETHE, em dezembro deste mesmo ano, aplicou testes de Língua Portuguesa (leitura e escrita) nas turmas de 2º período da Educação Infantil e de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática nos 2º, 3º, 4º e 8º anos do Ensino Fundamental.

Pelo fato de a SEMEC já ter um histórico de avaliações externas realizadas por iniciativa própria, não houve resistências das escolas quando o SAETHE foi instituído, prova disso é o índice de participação nos testes que chegou a 93,8% na sua primeira edição. Além desse fator, devemos considerar a participação da rede nas demais avaliações externas como a Prova Brasil, sinal de já existir dentro das unidades de ensino um conhecimento de tais avaliações.

Os resultados das avaliações do SAETHE, realizadas no ano de 2014, foram divulgados em de abril de 2015 para os professores, os coordenadores, os diretores, os formadores e os técnicos da secretaria de educação. A partir de então, os resultados serviram para replanejamento das ações desses sujeitos. No final de 2015, houve mais uma edição do SAETHE. Dessa vez, os testes foram aplicados nas turmas de 2º período, da Educação Infantil, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 7º ano do Ensino Fundamental.

Para fins de desempenho e visando facilitar a interpretação dos dados pela escola, o SAETHE apresenta seus resultados com base em padrões de desempenho distribuídos em quatro níveis de uma escala de proficiência que varia de 0 a 500

pontos: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. Os intervalos estão estabelecidos conforme a Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Padrão de desempenho de Língua Portuguesa e Matemática do SAETHE- 7º e 8º anos

PADRÃO	DISCIPLINA	
	LINGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
Abaixo do Básico	0 a 200	0 a 225
Básico	200 a 250	225 a 275
Adequado	250 a 300	275 a 325
Avançado	300 a 500	325 a 500

Fonte: TERESINA (2016).

Os resultados são divulgados por meio de um site e por boletins analisados em oficinas realizadas com os professores, diretores e coordenadores escolares contendo os resultados das escolas e da rede, assim como orientações de uso desses resultados.

Outra forma de divulgação do SAETHE é por meio de revistas que são elaboradas pelo CAEd, em parceria com a Semec, publicadas após cada ano de realização dessas avaliações externas. Elas são destinadas aos diversos segmentos envolvidos no processo educacional: a Revista do Sistema de Avaliação tem como destinatários os gestores e técnicos da SEMEC; a Revista da Gestão Escolar é direcionada aos diretores e coordenadores pedagógicos e as Revistas Pedagógicas têm como público alvo os professores. Nelas encontram-se artigos com temáticas voltadas à avaliação, estudos de caso que tratam da prática de cada um dos profissionais, os resultados gerais da rede e os específicos de cada escola.

Passado o período de ausência das avaliações externas realizadas pela SEMEC, o retorno da PP aconteceu no mesmo ano de criação do SAETHE. A partir desse período, as avaliações foram retomadas com mais ênfase.

Na próxima seção, será descrito o sistema de avaliação interna da SEMEC, com suas características institucionais passadas para as escolas. Pretende-se demonstrar como esses elementos ligados à aprovação e à retenção, presentes nas questões de avaliação interna, podem ser percebidos na avaliação externa aqui analisada: a Prova Padronizada.

1.3 Avaliação interna e a prova padronizada

No início do século XX, os estudos sobre avaliação da aprendizagem foram alavancados a partir de Robert Thorndike, através da elaboração de testes e medidas educacionais. Baseados nesta concepção de avaliação, os Estados Unidos intensificaram as práticas avaliativas por meio da criação de testes padronizados para medir as habilidades dos alunos. Por volta de 1930, foram inseridos os procedimentos ligados à mensuração dos testes padronizados nos EUA. Um dos estudos mais emblemáticos da época foi o Estudo de Oito Anos, realizado por Tyler e Smith. Tal estudo propôs uma variedade de procedimentos avaliativos para coleta de dados do rendimento dos alunos relacionando-os aos objetivos curriculares.

Nota-se que, até os dias atuais, as características de mensuração dos alunos mantêm como base compreender os níveis cognitivos nos quais se inserem os educandos, percebendo as habilidades adquiridas durante os processos educacionais. Mesmo havendo uma diferença temporal, cultural e, certamente, econômica entre as análises iniciais de Thorndike e a sociedade atual, os instrumentos avaliativos continuam primando, em teoria, pelo foco em compreender os graus de conhecimentos dos alunos em seu processo de aprendizagem³³.

Nesse sentido, a questão do currículo é fundamental para que se entenda as características educacionais, pois demonstra quais conhecimentos devem ser passados e apresentados para a aprendizagem dos educandos. Vale lembrar, entretanto, que os conhecimentos curriculares são construídos historicamente e passam por uma seleção cultural, de acordo com as especificidades de sua época. É nesse sentido que Doll (1997, p.152) afirma que os “objetivos e fins, aqueles faróis que orientam tantas de nossas ações curriculares, não só parecem como são decisões pessoais tomadas por seres culturais em momentos históricos”. O currículo se constrói e constitui como um “retrato” da sociedade na qual estão inseridos os diferentes sujeitos educacionais. Percebemos, assim que, a natureza do currículo perpassa por um conjunto das mais variadas ações que subjazem desde os órgãos centrais, no caso as secretarias de educação, até o cotidiano das escolas, como um projeto educativo.

³³ As avaliações externas tiveram sua primeira aplicação nos anos de 1960 nos Estados Unidos, por isso os estudos mencionados de Thorndike se voltaram para os processos desenvolvidos pelas escolas norte-americanas.

Na escola, a avaliação interna exerce diversas funções. Por um lado, ela tem a função de medir, classificar, promover com vistas aos aspectos quantitativos, pois comumente a compreensão sobre avaliação está relacionada à nota, promoção, retenção, e outros. Sobre isso, Luckesi (2000, p 18) chama atenção de como o cotidiano escolar vem se constituindo como algo mais voltado para uma “pedagogia do exame do que por uma pedagogia de ensino-aprendizagem”.

Contudo, o ato de avaliar não pode resumir-se apenas a tais aspectos. Ele deve estar intrinsicamente ligado à mudanças de comportamento do avaliador e do avaliado apresentando a função diagnóstica. Desta forma, pode contribuir de maneira significativa para o aluno e para o professor, pois permite detectar falhas no processo de ensino e aprendizagem, oportunizando, por meio do diagnóstico, uma análise qualitativa dos resultados, retroalimentando o processo formativo dos docentes e discentes. Atualmente, especialistas em avaliação, como o já mencionado Luckesi (2008) e também Hoffman (2000) defendem que o processo avaliativo não deve estar a serviço apenas da constatação de dados, mas, sobretudo, deve direcionar as tomadas de decisões pedagógicas.

Bloom, Hastings e Madaus (1983 apud HAYDT, 2008, p.8), na obra em que eles apresentam várias dimensões sobre a avaliação, descrevem que “A avaliação é um método de coleta e de processamento dos dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino”. Assim, a concepção descrita pelos autores citados deixa clara a contribuição da avaliação para quem ensina e para quem aprende na busca pela melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Neste processo, um dos tipos de avaliação que mais acontece é a avaliação interna, a qual assume várias funções, dentre elas, a de diagnosticar, a de controlar e a de classificar. Associa-se a essas as modalidades: diagnóstica, formativa e somativa, respectivamente.

A primeira modalidade de avaliação, a diagnóstica, é aplicada no início de um processo de ensino, podendo ser no começo de um bimestre letivo ou mesmo de uma unidade curricular, e tem a pretensão de checar o nível de conhecimento dos alunos, constatando o que eles sabem e o que ainda não dominam. Com essa avaliação, é possível detectar as dificuldades desses alunos e o quanto o professor pode avançar no desenvolvimento de novas habilidades. De posse dessas informações, o professor pode planejar suas ações pedagógicas de maneira mais adequada, considerando o perfil dos alunos.

A avaliação formativa é a que ocorre durante o processo ensino-aprendizagem, realizada ao longo de um período letivo. Ela tem características semelhantes à avaliação diagnóstica, porém diferencia-se no momento em que ela acontece. Esta avaliação visa detectar dificuldades no alcance dos objetivos propostos para os alunos e tem como ponto forte a possibilidade de sanar os problemas que surgem ao longo do processo de ensino-aprendizagem permitindo ajustes no trabalho do professor, em razão da rapidez com que as informações são geradas.

Já a avaliação somativa tem um caráter mais pontual, pois é aplicada ao final de uma etapa de ensino ou unidade. Geralmente, organiza-se de forma a atribuir notas para efeitos de promoção do aluno de uma série a outra, proporcionando ao aluno um retorno sobre o seu desempenho, de maneira quantitativa, em determinada disciplina.

Dito isso, vale frisar que essas três funções da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa podem estar conectadas, ou seja, elas devem fazer parte do processo educacional durante todo o seu percurso e não somente em momentos isolados, pois suas características complementam-se e são fundamentais para melhorar o processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, uma avaliação pode ter mais de uma função e assim aprimorar o trabalho pedagógico.

Pensando em uma avaliação que pudesse trazer indicativos somativos diagnósticos e formativos e, em uma perspectiva de redirecionamento de suas ações e de instrumento que permitisse mensurar o desempenho dos alunos dos anos finais no processo e não somente ao final de uma etapa de ensino, a SEMEC implantou, ainda em 2009, uma avaliação externa denominada Prova Padronizada (PP) que consistia na aplicação de um teste único, sendo um modelo para cada ano escolar, de Língua Portuguesa e outro de Matemática, com periodicidade bimestral, em todas as escolas municipais que trabalhavam com alunos de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. O referido teste tinha a pretensão de ser, mais que um instrumento de mensuração, um instrumento de investigação das aprendizagens dos alunos.

Convém ressaltar que a primeira versão da PP durou apenas um ano, ou seja, em 2010, ela não teve continuidade, pois houve uma interrupção desta ação, em razão da mudança na gestão da SEMEC que resultou em novos direcionamentos nas políticas implementadas pelo governo anterior. Em 2014, após a administração que assumiu, ainda no ano de 2013, a PP foi retornada com algumas alterações em

relação à versão de 2009.

Como já foi dito, as escolas de Ensino Fundamental passam por avaliações externas, realizadas pelo MEC, a cada dois anos, especificamente o 5º e 9º anos, chamada de Prova Brasil. Comumente, as escolas realizam avaliações internas, elaboradas pelos professores que atuam na escola ou pela equipe pedagógica, os quais definem os critérios de avaliação, assim como os conteúdos e habilidades que serão contemplados nos testes, além de aplicá-las e corrigi-las.

Nesse contexto, entre a Prova Brasil e as avaliações realizadas pelos professores, a PP apresenta-se como um instrumento que pretende preencher uma lacuna deixada por ambas as avaliações recorrentes na escola: a PB não traz informações por aluno, é bianual e avalia o final de uma etapa de ensino, neste caso, o 9º ano. Já a avaliação interna é centrada no contexto escolar e no dia a dia da escola enquanto a PP consegue gerar informações individuais dos alunos e traçar um diagnóstico de todas as escolas, além de viabilizar um alinhamento, em parte, do currículo da rede, a partir do que está recortado para ser avaliado na PP.

A avaliação da aprendizagem é comumente utilizada com um caráter seletivo, pois tem o objetivo de classificar e promover o aluno de um ano para outro. Contudo, a PP, apesar de fazer parte da nota do aluno para fins de aprovação, é também um meio de diagnosticar e de verificar quais habilidades foram consolidadas pelos estudantes permitindo aos professores e gestores traçarem um plano de intervenção com vistas à melhoria do processo educacional.

A PP consegue, portanto, reunir características das três modalidades avaliativas, diagnóstica, somativa e formativa. Diagnóstica, porque identifica habilidades que foram adquiridas em um determinado momento do ensino, possibilitando ao professor conhecer quem as tem e quem não as adquiriu ainda. Em que pese a PP ser somativa, refere-se ao fato dela se traduzir em uma nota para compor a média do aluno, além de ser aplicada ao final de um bimestre, isto é, quando se conclui uma unidade de ensino. Já o seu caráter formativo está definido em razão da possibilidade de se coletar dados que sirvam para reorientar as práticas pedagógicas vigentes.

Infere-se, então, que, ao adotar as características das três modalidades da avaliação, a PP apontaria para uma função mais integral dos propósitos avaliativos enquanto instrumento de tomada de decisão, pois, dessa forma, ela poderia exercer

um papel de orientadora das práticas pedagógicas dos professores e não meramente um instrumento burocrático, como pode ocorrer se a avaliação não tiver um objetivo de fazer intervenções no processo ensino-aprendizagem.

A avaliação é um tema comum nas escolas, tanto para alunos como para os professores. No âmbito escolar e na aplicação da PP dois elementos estão muito presentes no cotidiano: o primeiro é a avaliação interna, realizada pelo professor e com foco no desenvolvimento do processo educacional. Em se tratando das avaliações internas, o professor pode fazer uso de diversos instrumentos avaliativos: provas, trabalhos, relatórios, observações, permitindo, assim, avaliar o aluno de maneira individual. O outro momento é o de avaliação externa, que avalia o desempenho de um grupo de alunos.

Na rede municipal de Teresina a avaliação interna como organização para efeitos de aprovação ou não dos alunos tem a seguinte estrutura estabelecida pela SEMEC: os alunos são submetidos ao menos a duas avaliações em cada bimestre escolar, de um total de quatro bimestres. Em cada bimestre, o aluno deverá atingir, para ser aprovado, o mínimo de 6,0 pontos na média. Assim, ao final do ano, cada aluno deverá ter 24,0 pontos para estar apto a cursar a série seguinte. Caso o aluno não consiga atingir os 24 pontos por disciplina, e tenha pelo menos 14 pontos, ele poderá fazer a prova final. Se mesmo assim, ele não conseguir os 24 pontos, será oferecida uma recuperação, na qual o aluno deverá tirar pelo menos 6 pontos para ser aprovado. Provavelmente, esse modelo de avaliação vem contribuindo significativamente para o fluxo de aprovação dos alunos, pois eles têm duas oportunidades de, a partir de um teste, acrescentar ou substituir as médias alcançadas ao longo do ano. A Tabela 4 a seguir traz a série histórica de aprovação dos anos finais dos alunos da rede de Teresina.

Tabela 4 - Percentual de Aprovação Anos Finais – 2007/2015

Ano	6º	7º	8º	9º	Total
2007	79,1	83,7	87,1	91,5	84,4
2008	81,9	87,3	89,6	92,9	87,1
2009	89,5	93	95	96,8	93,1
2010	86,4	91	93,6	96,5	91,2
2011	85,6	87,4	89,1	93,1	88,4
2012	80,1	83,9	84,1	91	84,3
2013	81	86	88,5	93,2	86,7
2014	80,4	84,9	88,3	95,5	86,7
2015	92,1	94,0	95,1	98,3	94,6

Fonte: INEP (2015).

A Tabela 4 ilustra um expressivo crescimento na aprovação dos anos finais, sobretudo, quando observamos o ano de 2009, época da primeira versão da PP, saindo de 87,1% em 2008 para 93,1%. Em contrapartida, percebe-se que desde 2010 a aprovação vem caindo, atingindo 84,3% em 2012. Quando se analisa os anos separadamente, percebe-se uma maior aprovação, historicamente, no 9º ano, série de conclusão do Ensino Fundamental. Já o 6º ano tem os índices mais baixos dos quatro anos escolares apresentados. Infere-se, então, que nos anos ímpares há um crescimento na aprovação, período em que ocorre a Prova Brasil e, conseqüentemente, é gerada a nota do IDEB, que usa os dados de aprovação e proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

A PP será descrita de forma mais detalhada, no que se refere aos seus períodos de implantação e implementação na seção seguinte.

1.4 A inserção da prova padronizada na rede municipal de ensino de Teresina

Em 2009, segundo informações da Gerência de Ensino Fundamental (GEF) da SEMEC, a PP teve três avaliações aplicadas ao longo do ano e foi implantada em meio

à contestações dos professores⁴. No entanto, o grande diferencial deste período era o fato de os professores terem sido inseridos no processo de elaboração das matrizes, itens e análise dos resultados. Esse aspecto facilitava a relação entre a SEMEC e os professores, além disso, havia a oferta de formação continuada aos docentes do 6º ao 9º anos, por meio de uma parceria com o Instituto QualiEscola (IQE).⁵

No primeiro período da aplicação da PP, embora a rede já tivesse uma proposta curricular, o IQE apresentou outro documento que deveria balisar o trabalho dos professores de 6º ao 9º anos. Contudo, as formadoras que realizavam os encontros com os professores decidiram analisar os dois documentos, as diretrizes curriculares de Teresina e o que estava posto pelo IQE. A partir disso, surgiu um terceiro documento, o que até hoje é chamado de plano referencial e continua vigente na rede. Ele contém as habilidades que devem ser trabalhadas pelas escolas ao longo de um ano letivo. Este documento foi validado pelos professores após a sua adequação às diretrizes.

No ano de 2014, a PP retornou com a mesma ideia de 2009, estimular o ensino de conteúdos que a SEMEC considerava básico para os alunos do 6º ao 9º anos. Para tanto, manteve também a mesma periodicidade, isto é, seria aplicada durante três momentos ao longo do ano, sempre ao final do 1º, 2º e 3º bimestres. O seu caráter somativo também foi mantido. A nota alcançada pelo aluno na PP era utilizada na composição da média bimestral, juntamente com as notas das avaliações internas realizadas pelo professor.

Contudo, um fator considerado como obstáculo para a aceitação dos professores e viabilização pela secretaria encontrava-se no fato de que, nesta edição, os testes seriam elaborados sem a participação dos professores, ao

⁴ Os professores viam a PP como um mecanismo que diminuía a autonomia da escola, pois a SEMEC enviava os testes a serem aplicados pelos docentes. Porém, não considerava o ritmo, fluxo de conteúdos e o planejamento de cada instituição. Além disso, havia uma insatisfação ao fato da obrigatoriedade da participação dos professores do 6º ao 9º anos nas formações continuadas oferecidas pela SEMEC.

⁵ Esta instituição apresenta-se com uma associação civil de caráter educacional e de assistência social, sem fins econômicos, criada em 1994 e mantida com o apoio de empresas privadas e parcerias com governos. Segundo consta em seu *site*, sua missão é promover e desenvolver projetos educacionais que têm por objetivo a inclusão social através da melhoria da qualidade do ensino público básico.

contrário do que ocorreu em 2009. Isto foi ponto de divergência, tanto em quem aplicava os testes, os professores, como para quem elaborava, pois a equipe que tinha esta missão atuava na formação de 4º e 5º anos e, embora fossem especialistas em Língua Portuguesa e Matemática e tivessem atuado como professores destes anos escolares, elas realizavam a formação dos professores do 4º e 5º anos, o que prejudicava a dedicação para a elaboração dos itens.

Sabe-se que uma avaliação requer ações que antecedem a aplicação em si. No caso da PP, há o momento da definição da matriz de referência, da elaboração dos itens, da impressão dos testes e envio às escolas. No caso da matriz, elas foram definidas pela equipe de especialistas em Língua Portuguesa e Matemática que atuavam como formadoras no Centro de Formação da SEMEC. As formadoras tomaram como referência a matriz adotada em 2009, da qual elas também participaram do processo de elaboração do plano referencial e fizeram alguns ajustes.

Um ponto observado nas edições da PP no que se refere à elaboração da matriz é a mudança constante nas suas habilidades, uma vez que ela é retirada de um plano referencial que é mais amplo do que a matriz desta avaliação. Assim, a cada edição e de acordo com a visão de quem estava definindo a matriz, ela é modificada, pois na PP são contempladas apenas 8 habilidades em cada bimestre.

Em 2014, o momento mais desgastante das etapas da PP foi a elaboração dos itens, pois a equipe era composta de quatro especialistas de Matemática e três de Língua Portuguesa, sendo que elas tinham também outras atividades dentro da estrutura da secretaria, não tendo somente a missão de elaborar os testes. Ao contrário do que acontecera em 2009, conforme já mencionado, em que os professores participavam deste processo, durante as formações na SEMEC.

É válido destacar que a inquietação da equipe central da SEMEC no sentido de retomar a Prova Padronizada, no ano de 2014, residia muito mais na constatação do baixo crescimento da proficiência dos anos finais na Prova Brasil, sobretudo nas edições de 2011 e 2013, do que propriamente na nota atingida pelo município no IDEB, uma vez que, à época da sua criação, isto é, em 2009, a proficiência das duas disciplinas avaliadas teve a melhor nota de todas as edições. Teresina mantinha-se numa posição confortável em relação às demais capitais do país no que tange ao resultado do IDEB. A capital do Piauí, em 2013, alcançou a primeira colocação no IDEB entre as capitais do Norte-Nordeste e a oitava posição, quando se considera

todas as capitais brasileiras.

Passado o ano de 2014, a PP teve continuidade em 2015, com o mesmo formato, exceto nas habilidades da matriz. Em fevereiro de 2015, as especialistas realizaram uma revisão no plano referencial, considerando a matriz do SAEB, pois chegaram à conclusão que havia uma discrepância entre o que estava posto pelo INEP e o que era definido pela SEMEC. Assim, a matriz do 9º ano foi a que mais sofreu alteração, na tentativa de inserir as habilidades da Prova Brasil que não apareciam neste documento até então.

Neste mesmo ano, a SEMEC criou uma equipe para acompanhar o trabalho dos professores de Língua Portuguesa e Matemática denominada de coordenação de área. Foram selecionados pelo perfil profissional 4 professores de cada uma das áreas para atuarem como coordenadores em um dos turnos de trabalho, pois no outro, eles continuariam como professores.

Esta ação indicava a retomada das formações com os professores deste segmento, embora fossem apenas em duas disciplinas. Assim, esta equipe passou a realizar o planejamento com os professores no Centro de Formação, quinzenalmente, e a realizar visitas nas escolas com resultados mais baixos nas avaliações externas, a saber, o SAETHE. A PP serviu também para orientar o trabalho dos coordenadores de área, pois eles usavam seus resultados como elementos de análise e discussão com os professores.

Dessa forma, a PP além de monitorar o nível de aprendizagem dos alunos nessas áreas do conhecimento, nos descritores estabelecidos na matriz da PP, a ação tinha como objetivo garantir uma unidade no currículo em todas as escolas da Rede, a partir da definição de um plano que servisse de referência aos professores e desse uma unidade mínima ao que deveria ser ensinado nas escolas. Assim, a justificativa era a de melhorar o desempenho dos alunos, o fluxo escolar e, como consequência, o crescimento do IDEB das escolas de Teresina.

Vale ressaltar que a PP não tem a pretensão de ser comparada com a Prova Brasil, por dois motivos: o primeiro é a diferença no instrumento. A PP é elaborada com base na Teoria Clássica dos Testes (TCT), conforme já mencionado anteriormente, e a PB segue a Teoria de Resposta ao Item (TRI). O segundo motivo diz respeito aos dados apresentados pela Prova Brasil que não expõem os resultados individuais dos alunos, apenas trazem informações de proficiência média e percentual de alunos em cada nível.

Além disso, a PP permite ao professor fazer intervenções no processo, quer dizer, como o resultado é rápido e o aluno ainda está em contato com o professor, este pode propor intervenções quando constata a não aquisição de uma habilidade medida pela PP. No caso da PB, quando os resultados são divulgados, o professor não está mais com o aluno, pois a divulgação só é realizada no ano seguinte à aplicação.

Contudo, uma das vantagens da PB é a capacidade de ser comparável ao longo do tempo, mesmo que seja realizada com alunos diferentes. Já na PP isto não é possível, pois a cada ano as habilidades avaliadas podem mudar, assim como de um bimestre para outro.

A seguir apresenta-se o Quadro 1, que é um comparativo entre as duas avaliações mencionadas no parágrafo anterior.

Quadro 1 - Diferenças entre a Prova Padronizada e Prova Brasil

Prova Brasil	Prova Padronizada
Teoria de Resposta ao Item-TRI	Teoria Clássica de Testes-TCT
Com Blocos Incompletos Balanceados-BIB(provas montadas de forma diferente com os mesmos itens).	Não usam os BIB (todos os alunos respondem ao mesmo teste).
Divulgação de alguns itens.	Divulgação de todos os itens.
Há um guia de aplicação.	Sem guia de aplicação.
Há uma guia de correção.	Há uma chave de correção.
Contém itens calibrados, pré testados e utilizados em outras edições.	Itens elaborados seguindo normas do INEP, mas sem pretestagem, calibragem.
Aplicação sob responsabilidade do Estado	Aplicação sob responsabilidade da escola
Permite comparação com outras escolas, Redes.	Permite comparação entre as escolas e turmas.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP e SEMEC.

A comparação apresentada no Quadro 4 ilustra com clareza o quanto as duas avaliações são diferentes, quer seja no modo de elaboração, aplicação ou divulgação. No entanto, há de se conhecer e utilizar os resultados de ambas para que se possa fortalecer a qualidade do ensino.

Em nível nacional, há algumas experiências semelhantes ao que Teresina vem fazendo, ou seja, uma prova como a que a SEMEC chama de padronizada. No Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, foi instituído, em 2011, um Sistema de Avaliação diagnóstica bimestral, denominado Saerjinho. Ele é aplicado nas turmas de 5º e de 9º anos do Ensino Fundamental e em todos os anos que compõem o

ensino médio (1º, 2º e 3º anos). Ao final do ano letivo, esses mesmos anos escolares passam por uma avaliação do Sistema de Avaliação Educacional do Rio de Janeiro (SAERJ).

Segundo dados do site da SEDUC/RJ (RIO DE JANEIRO, 2016), o Saerjinho foi criado com o intuito de fortalecer a práxis dos professores e acompanhar o desempenho dos alunos de forma que seja possível realizar intervenções a tempo de mudar a realidade, quer seja na prática do professor quer seja na aprendizagem do aluno.

A própria Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro atribui ao SAERJINHO o seguinte conceito, conforme descrito no seu *site*:

Todos os alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e das séries do Ensino Médio participam bimestralmente da prova. Assim, tanto a Seeduc quanto professores e alunos podem saber de maneira mais precisa onde estão as maiores dúvidas e utilizar os resultados como ferramenta pedagógica. Com o Saerjinho, os professores da rede saberão com mais rapidez como anda o aprendizado de seus alunos e em que áreas eles têm mais dificuldades, de modo a poder prepará-los melhor. Além disso, a prova será útil para que os educadores possam elaborar estratégias pedagógicas para melhor alcançar as metas da escola no final do ano (RIO DE JANEIRO, 2016, s.p.).

Frente ao exposto, observa-se que há uma similaridade entre a PP e o Saerjinho, pois ambos desejam que os resultados desses testes sirvam para conduzir práticas pedagógicas mais eficazes. Contudo, o Saerjinho assume, no momento que os testes são aplicados apenas no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, uma preocupação maior com as avaliações externas realizadas pelo MEC que dão origem aos IDEB, pois somente esses alunos são submetidos a essa prova, ao contrário da SEMEC que realiza a PP com todos os anos finais do Ensino Fundamental, embora a faça apenas com Língua Portuguesa e Matemática, a exemplo da PB.

Assim, percebe-se que a SEMEC, ao optar pela realização de testes em todos os anos finais do Ensino Fundamental, tem a intenção de diagnosticar o ensino no processo e não apenas no final de uma etapa de escolaridade. Dessa forma, é possível intervir com ações que corrijam ou aprimorem processos educacionais ainda no percurso, apresentando elementos para verificar a eficácia do que fora ensinado e o quanto fora aprendido pelos estudantes.

Outro fator que se assemelha ao da SEMEC é a possibilidade de se fazer

intervenções no processo e não somente ao final do ano letivo, ou seja, tanto o Saerjinho quanto a PP têm como premissas a obtenção de resultados rápidos como forma de diagnosticar o desempenho dos alunos e realizar intervenções imediatas, a depender da ação dos sujeitos envolvidos, professores, diretores, coordenadores, técnicos da SEMEC, quer seja com reforço ou com recuperação de habilidades que não foram consolidadas pelos alunos, conforme apontam os testes aplicados. Destacam-se as similaridades entre o Saerjinho e a PP por se tratarem de avaliações externas às escolas que, aplicadas bimestralmente, aferem o desenvolvimento de habilidades dos alunos. Dessa maneira, notamos a existência de uma conjuntura na qual busca-se inserir as avaliações bimestrais, dos órgãos centrais, como elementos constitutivos do processo educacional, busca-se, assim, fazer gestores e professores refletirem sobre os dados no fazer diário de suas funções.

Contudo, mesmo diante do quadro nacional, ao se implantar uma política educacional, percebemos vários entraves, pois “uma dificuldade típica é a distância ou o fato de, muitas vezes, a política ser elaborada ‘fora’, onde quem está na ponta do sistema precisa ser induzido a implantar algo que não foi por ele formulado” (CONDÉ, 2010, p. 14). O simples fato de uma política ser desenhada por um elemento externo aos que irão executá-la já dificulta o processo de implementação, sob risco, inclusive, de fracasso. Tal aspecto, conforme já exposto, foi um dos movimentos de oposição à PP em Teresina. A reação dos envolvidos diante de uma política *top down* pode ser das mais variadas formas: aqueles que concordam e aderem, outros que discordam e boicotam e ainda aqueles que são indiferentes. Observar os atores e suas percepções diante da PP possibilitará perceber como esse modelo de avaliação é recebido e utilizado no espaço escolar e quais mudanças nas práticas de professores, coordenadores e diretores foram inseridas em sua práxis.

1.5 O desenho da prova padronizada em Teresina-PI

No universo das 149 unidades de Ensino Fundamental, encontram-se as 61 escolas que se destinam ao atendimento de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e que foram pesquisadas, visto que nelas acontecem a PP. Elas são responsáveis

pelo ensino de 20.861 estudantes, de um total de 81.800 alunos matriculados na rede da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

A ideia inicial da implantação da PP partiu da SEMEC, no ano de 2009, e envolvia vários atores no processo, tais como: especialistas em Língua Portuguesa e Matemática, responsáveis pela formação dos docentes e professores das turmas que recebiam a formação continuada oferecida pela Secretaria, em parceria com o Instituto Qualidade no Ensino (IQE). Durante o momento da formação, que era quinzenal, os professores orientados pelos formadores estudavam e discutiam a matriz de descritores e elaboravam questões que seriam posteriormente escolhidas pela equipe da divisão de avaliação da SEMEC para compor cada teste. Vale ressaltar que as questões eram elaboradas segundo a Teoria Clássica do Teste (TCT), isto é, tinha por objetivo a interpretação da resposta final, ou seja, o que a soma dos itens diz sobre o sujeito, analisando o resultado final (PASQUALI, 2003).

Outra etapa que fazia parte do processo da PP diz respeito à relação desta avaliação com a nota do aluno nas disciplinas submetidas ao teste. A SEMEC, já em 2009, estabeleceu uma fórmula que deveria compor a nota bimestral dos estudantes, tendo a PP peso 1 e a prova elaborada e aplicada pela própria escola, chamada de prova mensal, peso 3, conforme fórmula⁶ a seguir:

$$NB = \frac{(N1 \cdot 3) + (N2 \cdot 1)}{(3 + 1)}$$

Fonte: SEMEC (2015).

Em 2010, houve mudança de governo e a PP foi interrompida por determinação da nova gestão da SEMEC, havendo uma ruptura também no processo de formação.

Na busca por alternativas de apoio aos anos finais e por entender que a Prova Padronizada pudesse ser um mecanismo de monitoramento da aprendizagem

⁶ **NB** ↔ Nota bimestral total

N1 ↔ Nota 1 (Média aferida ao aluno, pelo professor, no decorrer do bimestre, mediante outros instrumentais utilizados – provas, trabalhos, seminários, etc – considerando, inclusive, os aspectos qualitativos).

3 ↔ Peso da N1

N2 ↔ Nota 2 (Média alcançada pelo aluno na Prova Padronizada).

1 ↔ Peso da N2.

dos alunos, em 2014 ela foi retomada. No entanto, ela retorna com um desenho diferente de 2009 em alguns aspectos. Uma das mudanças referia-se à elaboração dos testes, pois passaram a ser elaborados pela equipe de especialistas de Língua Portuguesa e Matemática da SEMEC e aplicados pelos professores das turmas dos alunos avaliados. Vale ressaltar que este modelo de construção dos testes foi adotado, devido ao fato de a SEMEC não oferecer mais formação continuada para os professores dos anos finais, o que dificultava o contato com eles. As profissionais que elaboram os instrumentos de avaliação são professoras concursadas da Rede e atuam como formadoras de professores do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, no Centro de Formação da SEMEC. Destas, três são formadoras de Língua Portuguesa e quatro de Matemática, todas têm o regime de trabalho de 40 horas semanais e são especialistas nas suas áreas de atuação.

É importante esclarecer que a equipe de especialistas que elabora os testes tem experiência docente do 6º ao 9º anos, o que a habilita, inicialmente, a elaborar testes apropriados a estes anos escolares. Contudo, o simples fato de estar habilitada a ensinar alunos destes anos escolares e já terem dado aulas não são critérios suficientes para garantir uma qualidade nestes testes. Por essa razão, as formadoras são submetidas a momentos de estudos sobre a elaboração de itens por profissionais do INEP ou da Divisão de Avaliação da própria SEMEC. Desde o ano de 2005, a SEMEC realiza formação em serviço com sua equipe técnica, além dos docentes lotados nas escolas, sobre diversos temas. A avaliação é uma das temáticas mais recorrentes, seja em parceria com o INEP, solicitada pela própria SEMEC ou com técnicos da Divisão de Avaliação que preparavam oficinas sobre elaboração e correção de itens, Teoria de Resposta ao Item, Teoria Clássica dos Testes, dentre outras temáticas.

Antes da aplicação dos testes, as especialistas envolvidas no processo analisam o documento que orienta o currículo da rede, a saber: Diretrizes Curriculares do Município de Teresina. Após a consulta a este eles definem um plano referencial para orientar a matriz de referência da PP.

Nestes moldes, os testes são elaborados pelas especialistas, seguindo a TCT, considerando a matriz curricular já definida, depois eles são enviados para a escola e aplicados pelos professores nas suas respectivas turmas. Estes deverão corrigi-los e devolver o consolidado dos resultados da sua turma para a SEMEC, à divisão de avaliação. Esta, por sua vez, é responsável pela análise dos resultados,

consolidação e geração de relatórios para que a Gerência de Ensino possa ter subsídios para discutir com os diretores, dando instrumentos para que eles possam ser capazes de promover uma análise destes resultados com seus professores e equipe pedagógica, e como consequência, realizar as intervenções necessárias e o ajuste no currículo e no processo de ensino e aprendizagem.

O processo de inserção dos dados vem passando por transformações ao longo do tempo. Nos anos de 2009, 2014 e 2015 os professores deveriam corrigir os testes e inserir as respostas dadas pelos discentes em uma planilha, no formato Excel, que continha a formação de turma e era enviada pela secretaria. Este modelo era fonte de muitas reclamações por parte da escola, pois havia problemas com o envio das planilhas tanto pela SEMEC quanto pelas escolas. Além disso, a demora na coleta desses dados prejudicava a análise dos resultados e, consequentemente, a tomada de decisões.

Frente ao exposto, não se pode deixar de fazer uma reflexão entre o nome dado a esta ação da SEMEC e a seu processo de execução ao longo das suas versões: Prova Padronizada. Detectam-se algumas discontinuidades e mudanças nos seus processos de forma constante, principalmente quando se referem as matrizes curriculares, uma vez que, a PP somente ocorre conforme a vontade do gestor que estiver à frente da Secretaria de Educação. Se, por um lado, pode ser bom quando as mudanças são para melhorar e possibilitar o alcance dos objetivos a que ela se propõe, por outro, deixa uma sensação de incerteza e de falta de segurança naquilo que está posto, gerando fragilidades na sua consolidação enquanto política de rede.

1.5.1 A implicação dos atores envolvidos na execução da Prova Padronizada

No processo de avaliação dos alunos na Prova Padronizada de 6º ao 9º anos, vários segmentos estão envolvidos, dentre eles os professores de Língua Portuguesa e Matemática, diretores e coordenadores das escolas de 6º ao 9º anos, além dos técnicos da SEMEC. A PP foi desenhada pelos gestores da SEMEC e é coordenada pela Divisão de Avaliação, setor ligado à Gerência de Ensino Fundamental, composto por uma profissional de estatística, um programador, dois digitadores, uma assessora e três técnicas em avaliação.

Outros profissionais de relevância para a execução da PP são as

especialistas em Língua Portuguesa e Matemática. Elas fazem parte da equipe de formadores da SEMEC, lotadas na Gerência de Formação e, dentre suas funções, estão inseridas a de definir a matriz de referência para a prova e elaborar os itens que farão parte da PP. Embora a SEMEC seja formada por 301 unidades de ensino, somente 61 escolas atendem do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Todas elas, portanto, executam a Prova Padronizada. Cerca de 20.861 alunos são avaliados, anualmente, durante os três primeiros bimestres do ano letivo, em Língua Portuguesa e Matemática. Cada uma das unidades de ensino é administrada por um diretor e um vice- diretor ou diretor adjunto, o primeiro é eleito para ser o gestor da escola nos seus aspectos financeiro, pedagógico e administrativo. Para ser diretor de escola da rede municipal de ensino, o candidato deve ser professor ou pedagogo efetivo e ter pelo menos um curso superior em licenciatura.

Nesta seara, a Prova Padronizada é uma ação que está ligada diretamente ao pedagógico, pois é uma avaliação que mede o conhecimento adquirido pelos alunos e que poderia ser usada como um instrumento de replanejamento do trabalho docente. A SEMEC promove, depois de cada etapa de consolidação dos resultados da PP, isto é, ao final de cada um dos três primeiros bimestres, uma reunião de divulgação e análise destes dados com todos os diretores. As reuniões acontecem sempre após cada divulgação dos resultados consolidados pela Divisão de Avaliação, em dois grupos de escolas.

Nesse momento, um grupo de diretores apresenta ao Secretário de Educação e equipe de técnicos os resultados da sua escola, sempre comparando-a aos números gerais da rede. No início deste processo, os diretores demonstravam algumas fragilidades na condução das apresentações, pois queriam justificar seus resultados com argumentos relacionados aos fatores extraescolares, como por exemplo: a condição socioeconômica dos alunos, a sua situação de vulnerabilidade, a pouca participação familiar no processo educacional dos filhos, a matrícula de alunos com deficiência, dentre outros.

Diante disso, era necessário sempre retomar para o foco da discussão, os resultados da PP e as proposições da escola para melhorar o seu desempenho.

Outra figura importante que compõe a equipe gestora da escola é o coordenador pedagógico, ele é o responsável por orientar o planejamento e as práticas dos professores na escola. Este profissional ingressa na rede municipal por meio de concurso público, com regime de trabalho de 40 horas semanais e deve ter,

no mínimo, o curso superior em Pedagogia.

De acordo com o assessor técnico da SEMEC, idealizador da PP na primeira versão, professor Luis Sales, explicita que uma das razões da PP era a criação de um instrumento que desse elementos ao coordenador pedagógico de se aproximar dos professores de área, especialmente os de Língua Portuguesa e Matemática, com evidências geradas a partir de um teste que permitisse a ele discutir a prática e as metodologias utilizadas por esses professores (SALES, 2015).

Já os professores de Língua Portuguesa e Matemática, além de ensinarem os alunos, são os responsáveis por aplicarem as provas e pela sua correção, inserindo seus resultados em uma planilha que é enviada pela escola à SEMEC. Vale ressaltar que eles não participam da definição da matriz de referência utilizada pela PP. Outro aspecto observado é a mudança sofrida nas matrizes durante a existência da PP. Pode-se contar 02 modelos de matrizes ao longo das suas edições: 2009 e 2014.

1.5.1.1 O cenário da Prova Padronizada na Rede Municipal de Ensino de Teresina

A rede municipal de ensino de Teresina, em 2015, era formada por 64 escolas que atendiam a alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental. Dessas, 46 têm alunos do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental e 15 unidades são exclusivamente de 6º ao 9º anos, sendo 10 escolas localizadas na zona rural e 51 na zona urbana da capital do Piauí. A SEMEC realiza, desde o ano de 1990, concurso público para ingresso na carreira docente. Dessa forma, em razão da exigência dos concursos aos candidatos de terem pelo menos o curso superior, todos os professores de Língua Portuguesa e Matemática possuem no mínimo alguma graduação na sua área de atuação. A carga horária deste professor é de 20 ou 40 horas, sendo que dois terços deste tempo são dedicados à interação com alunos e o restante é destinado ao planejamento ou atividade extraclasse, conforme Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008).

No ano de 2016, a SEMEC tinha, nas 61 unidades escolares, 177 professores de Língua Portuguesa e 193 professores de Matemática, conforme Tabela 5.

Tabela 5 - Quantidade de escolas, alunos, professores de Matemática e Língua Portuguesa da SEMEC

Nº de escolas	Ano	Nº de alunos	Nº professores Língua Portuguesa	Nº professores Matemática
61	6º	6.347	177	193
	7º	5.874		
	8º	5.102		
	9º	4.591		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Gerência de Informática/SEMEC (2015).

Aqui cabe um parêntese sobre a Tabela 6. Percebe-se que há uma concentração na quantidade de alunos do 6º ano em relação aos demais anos, em razão de um alto índice de reprovação no início dos anos finais em comparação com os demais anos escolares.

Após a elaboração dos testes pelas especialistas e formadoras da SEMEC, os instrumentos são reproduzidos e encaminhados pela própria Secretaria, cabendo à escola aplicá-los, corrigi-los e inserir seus resultados em uma planilha que também é criada e enviada por e-mail pela SEMEC. O fato de a secretaria responsabilizar-se pela impressão e envio dos testes às escolas tem um significado de obrigatoriedade, pois elas deverão aplicá-las mesmo sem considerar seus resultados para replanejar o trabalho docente.

No ano de 2014, a Divisão de Avaliação criou um padrão de desempenho quantitativo para alocar as escolas conforme a média adquirida nos testes de cada ano escolar e disciplina avaliada, como apresentado, no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Padrão de desempenho da Prova Padronizada

Escala de cor	Intervalo	Padrão
	Média > 3	Abaixo do Básico
	$3 \leq \text{média} < 6$	Básico
	$6 \leq \text{média} < 8$	Adequado
	Média ≥ 8	Avançado

Fonte: SEMEC (2015).

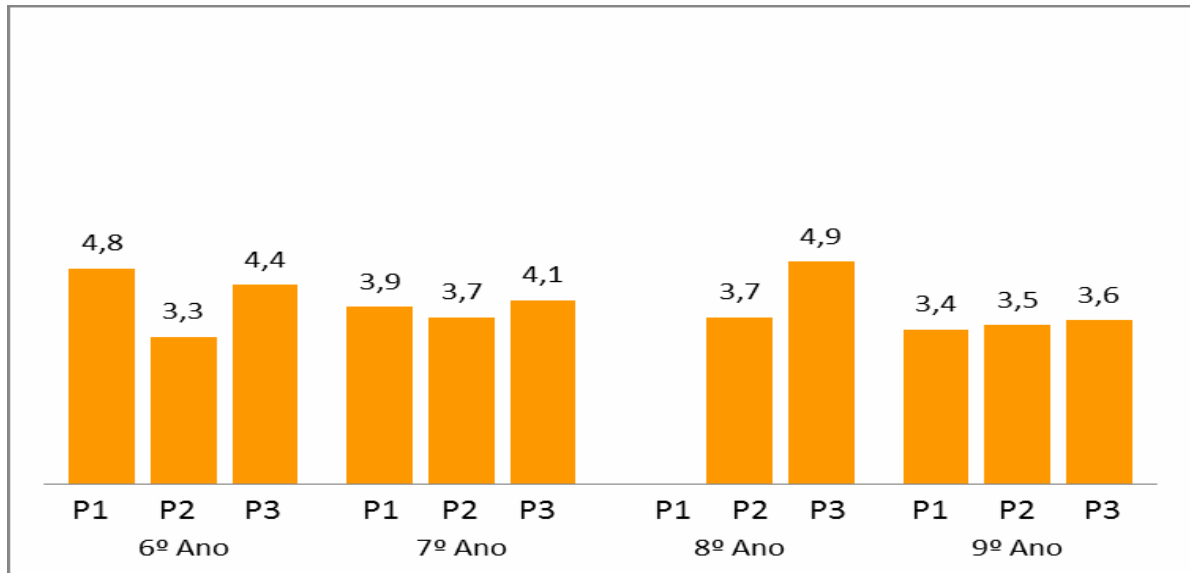
Conforme se observa no Quadro 2, a PP tem uma escala que varia de 0 a 10, associando os seus intervalos de médias a padrões de desempenho que não estão identificados de maneira descritiva, quer dizer, não se pode afirmar o que o aluno sabe ou precisa desenvolver caso esteja no padrão Básico, por exemplo. Além disso, há um contraste entre estar no padrão “básico” e ter que obter uma média mínima de 3,0 para ser considerado neste padrão, já que é uma média baixa. Isto é pouco quando se considera que ser básico é saber o essencial, que é basilar. De todo modo, a escala representa o quanto a escola se aproxima ou se distancia da média 6,0, nota estabelecida como a média mínima para o aluno ser aprovado na rede.

Outro aspecto importante a ser dito é como a SEMEC considera que o aluno desenvolveu determinada habilidade medida no teste. Para cada habilidade da matriz de referência são elaborados três itens, desta forma, basta o aluno acertar dois itens para tê-la desenvolvida. Este critério foi definido por meio de um consenso na equipe que coordenava a avaliação. Segundo os técnicos, em razão da limitação no número de itens do teste e de que para o aluno demonstrar o domínio da habilidade, ele precisaria acertar mais que 50% dos itens que avaliavam uma única habilidade. Assim, foram definidas três itens por habilidade. Dessa forma, a quantidade que correspondia a mais de 50% era pelo menos 2 itens acertados. Além disso, ao aluno também é atribuída uma nota baseada no número de acerto dos itens, numa variação de 0 a 10 pontos.

A forma de cálculo para definir se o aluno tem ou não a habilidade consolidada é baseada em um acordo que fora realizado pela equipe que compunha a Divisão de Avaliação no ano de sua constituição. Provavelmente ele não é capaz de medir fielmente o nível de acerto do aluno, visto que os testes foram baseados na TCT, o nível de dificuldade do item é pré-definido pela percepção de quem o elabora. Por isso, não é possível garantir que os dois itens dão ao aluno a condição de ter consolidado a habilidade, em razão de não se ter parâmetro de dificuldade do item, uma vez que, tanto faz o aluno acertar os itens mais fáceis como os mais difíceis. É preciso refletir se essa convenção interna permite fazer as análises do desempenho dos alunos e sua relação com os itens elaborados de forma justa.

Durante o ano de 2014, os resultados alcançados pela rede estão apresentados no Gráfico 3⁷:

Gráfico 3 - Média da Prova Padronizada em Matemática de 2014

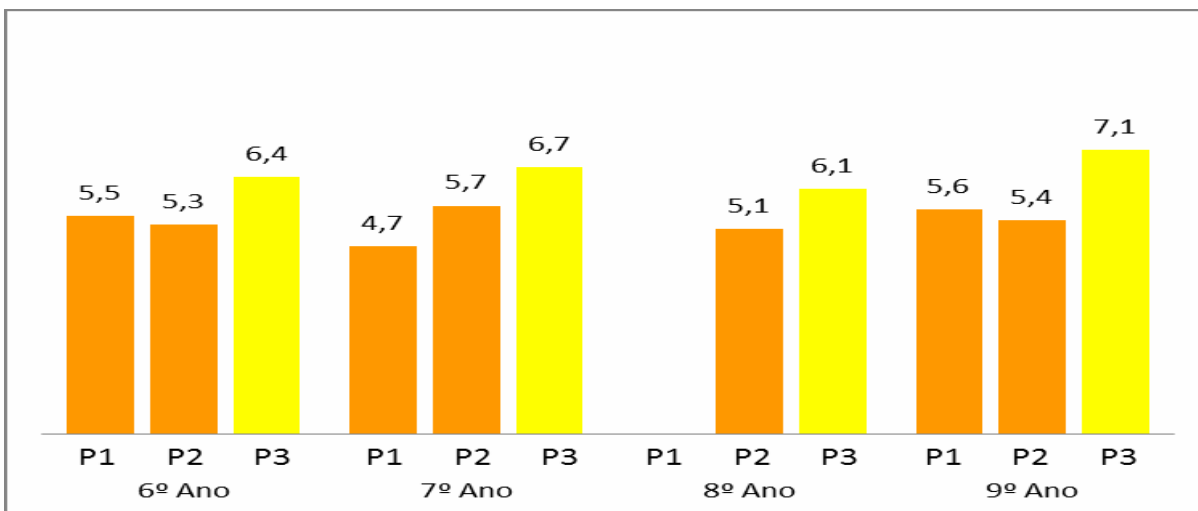


Fonte: SEMEC (2015).

É válido destacar que o Gráfico 3 apresenta uma uniformidade no padrão de desempenho dos quatro anos avaliados em Matemática, 6º, 7º, 8º e 9º anos, em todos os três bimestres a média permanece no laranja, variando de 3,3 a 4,8 pontos.

Já em Língua Portuguesa, a média da Rede quando se desloca do padrão laranja, mantêm-se no amarelo e oscila voltando para a cor laranja, conforme Gráfico 4, a seguir. No entanto, a última edição, chamada de P3, realizada em outubro, permanece no amarelo em todos os anos escolares, com médias que variam de 6,1 a 7,2 pontos, como aponta o Gráfico 4:

⁷Cabe aqui justificar a ausência da nota na Padronizada 1. A SEMEC realizou a avaliação externa do SAETHE (Sistema de Avaliação Educacional de Teresina) com os alunos do 8º ano, por esta razão , eles não fizeram a PP.

Gráfico 4 - Média da Prova Padronizada em Língua Portuguesa – 2014

Fonte: SEMEC (2015).

Conforme indicam os gráficos 4 e 5, não há variações no desempenho dos alunos ao longo do ano, independentemente do ano escolar ou da disciplina. Tal afirmação pressupõe uma relação direta com os dados revelados pela proficiência da rede na Prova Brasil, conforme gráficos 1 e 2, anteriormente apresentados, isto é, os alunos mantêm-se no mesmo nível da escala de proficiência independentemente da edição do IDEB.

Após agrupar as escolas, conforme seu resultado, por padrão de desempenho no SAETHE e PP, têm-se a distribuição apresentada nas Tabelas 6 e 7.

Tabela 6 - Padrão de Desempenho das Escolas no SAETHE

Padrão de Desempenho	Língua Portuguesa		Matemática	
	Nº de Escolas	%	Nº de Escolas	%
Abaixo do Básico	2	3,4%	17	29,3
Básico	53	91,4%	41	70,7
Adequado	3	5,2%	-	-
Total	58	100%	58	100

Fonte: TERESINA (2016).

Analisando o padrão de desempenho das escolas no SAETHE, observa-se que tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, a maioria das escolas encontra-se no padrão básico. No entanto, o resultado de Língua Portuguesa concentra o maior número de escolas nos padrões básico e adequado ao contrário

de Matemática, na qual nenhuma escola atinge o padrão adequado.

No que tange aos resultados da PP, os padrões estabelecidos têm a mesma nomenclatura que os do SAETHE. No entanto, seu desempenho está relacionado à média alcançada, conforme a quantidade de acertos dos itens do teste. Essa classificação está exposta na Tabela 7.

Tabela 7 - Padrão de Desempenho das Escolas na Prova Padronizada/2014

Padrão de Desempenho	Língua Portuguesa		Matemática	
	Nº de Escolas	%	Nº de Escolas	%
Abaixo do Básico	1	1,7	1	1,7
Básico	42	72,4	56	96,6
Adequado	15	25,9	1	1,7
Total	58	100,0	58	100,0

Fonte: SEMEC (2015).

No que se refere à PP, há uma concentração, de acordo com o Quadro 8, de escolas no padrão Básico, tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa. Convém destacar também que nas duas avaliações, SAETHE e PP, Língua Portuguesa tem um resultado melhor que o de Matemática, basta verificar a quantidade de escolas no padrão abaixo do básico no SAETHE e no adequado da PP.

No que tange à execução da Prova Padronizada, ela é aplicada em três momentos ao longo do ano letivo. Os testes são aplicados nos meses de abril, junho e setembro, após montagem, impressão e envio dos testes às escolas pela SEMEC. Após cada aplicação, os resultados são consolidados e retornam para a Divisão de avaliação para que esta os trate e promova a reunião com os diretores das escolas envolvidas. Nesses momentos, os diretores apresentam seus resultados para os demais pares e o Secretário de Educação.

Vale destacar que essas reuniões são encaradas como um momento de responsabilização atribuída a cada diretor pelo sucesso ou não dos seus resultados, pois a simples apresentação do seu desempenho perante os seus pares e superiores os coloca em situação constrangedora, uma vez que eles fazem uma comparação da sua escola ao desempenho da rede e revelam as intervenções diante da sua realidade apontada pela PP.

No início desse formato de reunião, havia uma rejeição por parte dos diretores em apresentar seus dados, no entanto, também se percebeu que esta preocupação provocou uma mudança na postura de alguns diretores no que se refere ao acompanhamento desta avaliação na escola, como é comum depoimentos das técnicas que fazem o monitoramento nas unidades de ensino da SEMEC que os diretores passaram a se envolver mais na aplicação dos testes, no planejamento dos professores e na discussão dos resultados com a equipe escolar, após a participação deles nas reuniões com o Secretário de Educação ou mesmo quando relata, na última reunião de 2014 para análise dos resultados da PP, o diretor de uma das escolas:

Após o desastroso resultado do 2º bimestre da minha escola, passei em cada sala de aula e apelei para os alunos dizendo a eles que eu já estava cansado de vir aqui, nas reuniões da SEMEC, passar vergonha, pois nossos resultados eram muito ruins. A partir de então, eles ficaram com pena de mim e olha como nós melhoramos! (DIRETOR DA ESCOLA X, REUNIÃO GERENCIAL, 2014).

O relato deste diretor demonstra o quanto ele estava incomodado com a forma com que sua escola aparecia em relação às demais. A atitude dele perante os alunos é uma maneira de responsabilização que recai sobre os alunos, uma vez que não fica evidente em sua fala mudanças na prática do professor, do diretor, mas sim que a responsabilidade pelas mudanças é atribuída ao aluno.

Dito isto, é importante frisar que não há uma rejeição por parte da comunidade escolar no que se refere às práticas avaliativas implantadas pela SEMEC, isto já está superado e não é ponto de atrito entre escola e secretaria.

Vianna (2003) traduz muito bem o sentimento que deve permear a avaliação:

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema (VIANA, 2003, p.26).

No entanto, embora nenhuma escola ignore as avaliações ocorridas ao longo do ano por agentes externos à escola, faz-se mister que essa aceitação reverbere em intervenções e reflexões sobre o fazer pedagógico de cada um dos envolvidos

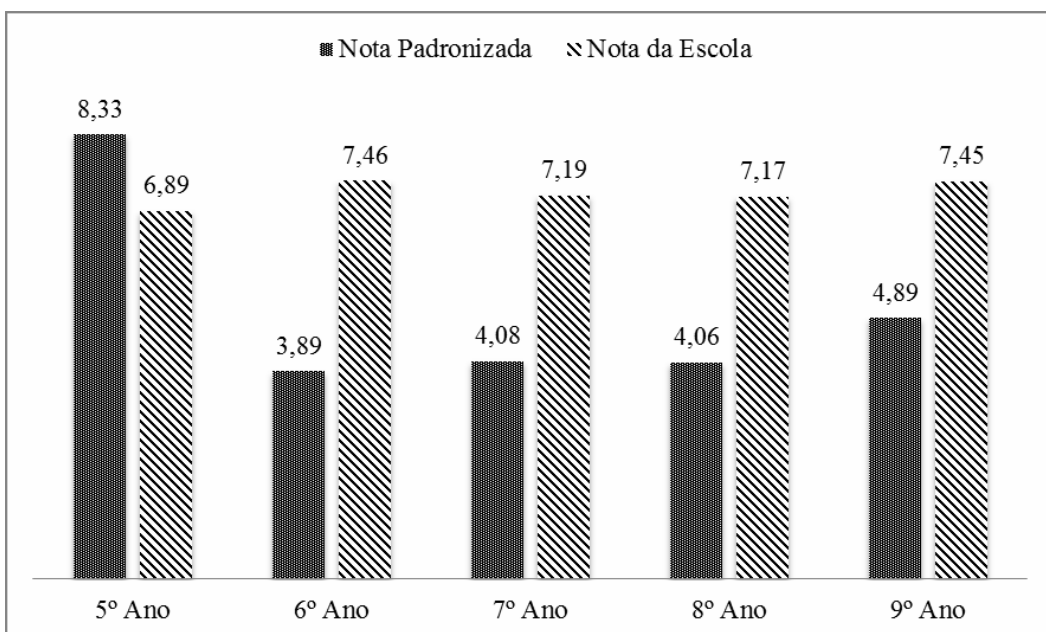
em qualquer que seja a avaliação.

1.5.1.2 Os resultados da Prova Padronizada e a avaliação interna

As escolas realizam a PP, mas aplicam também avaliações internas, como já mencionado anteriormente. Face a isso e pretendendo compreender a relação do seu desempenho frente ao currículo praticado nas escolas será feita uma comparação entre as médias atingidas nos dois procedimentos avaliativos.

Embora ambas tenham uma nota que varia de 0 a 10 pontos, percebe-se uma grande oscilação entre elas, independentemente do ano escolar. Sabemos, entretanto, existir uma possível variação entre as notas obtidas, uma vez que, enquanto as avaliações internas avaliam características subjetivas, a PP, estabelecida pela SEMEC, abarca questões do desempenho, estabelecido pela matriz elaborada pelos técnicos já mencionados. Mas, lembramos, outra vez, ser possível o cruzamento das duas formas avaliativas pela matriz de referência, podendo levar aos docentes pensarem em estratégias pedagógicas para os processos de ensino. O Gráfico 5, a seguir, contém a comparação das duas médias em Matemática em 2015.

Gráfico 5 - Média das notas dos alunos na disciplina de Matemática da Prova Padronizada da Rede Municipal de Teresina – PI, 2015



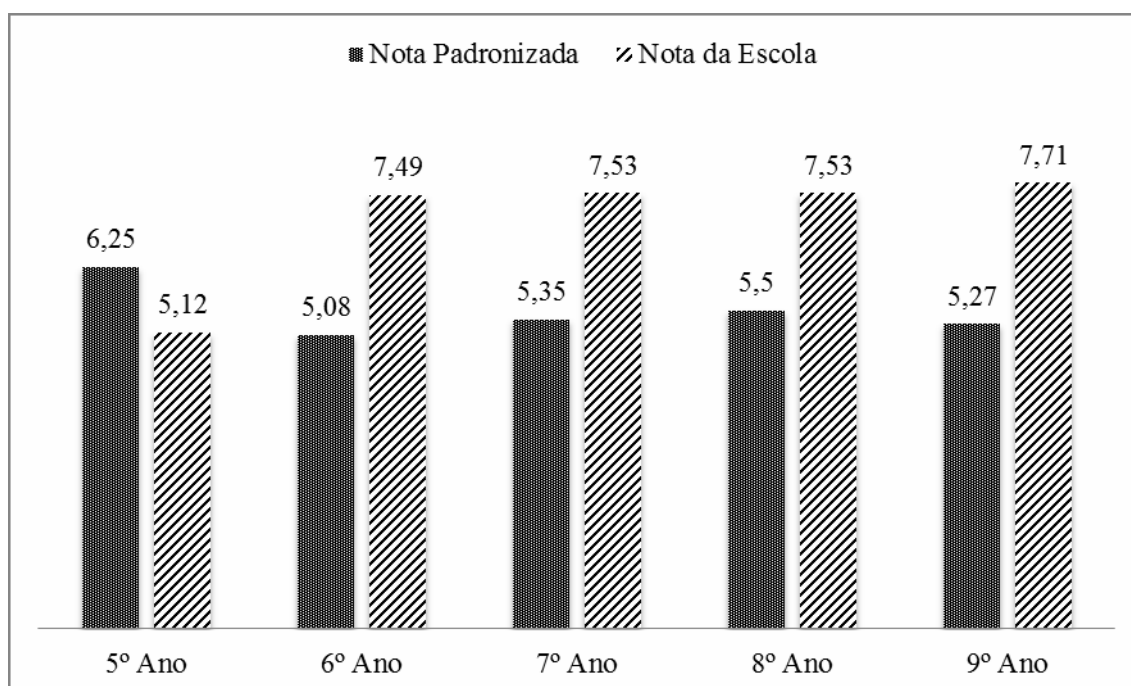
Fonte: SEMEC (2015).

O Gráfico 5 traz também o resultado da avaliação interna (nota da escola) e da PP (nota Padronizada) do 5º ano. Desse modo, quando se analisa as notas deste ano escolar e as compara com as notas do 6º ao 9º anos, percebe-se uma tendência diferente, isto é, enquanto no 5º ano, a média da nota padronizada é superior à nota da escola, as médias do 6º ao 9º anos comportam-se ao contrário, a média da nota padronizada é bem aquém da média da nota da escola.

Ressalta-se que o processo de avaliação interna abrange aspectos voltados à aprendizagem dos alunos, portanto engloba questões mais subjetivas e até mesmo a adoção de diferentes instrumentos e técnicas que a diferenciam de uma avaliação externa.

O Gráfico 6, a seguir, contém os dados de Língua Portuguesa com as médias da PP e a avaliação interna.

Gráfico 6 - Média das notas dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa da Prova Padronizada da Rede Municipal de Teresina – PI, 2015



Fonte: SEMEC (2015).

Na mesma linha de raciocínio dos resultados de Matemática, as notas de Língua Portuguesa apresentadas no Gráfico 6 têm o comportamento parecido. Dois fatores merecem destaque. O primeiro é que as médias do 5º ano nesta disciplina são menores que as de Matemática. Já as médias da nota da escola são

equivalentes as de Matemática. Outro ponto que chama a atenção é a melhora nas médias da PP no 6º ao 9º anos em relação a outra disciplina, apesar delas ainda serem médias baixas.

Diante do que foi apresentado nos Gráficos 5 e 6 é explícito o fato da diferença entre as médias nas duas avaliações realizadas com os alunos. Embora elas tenham formatos diferentes, a fonte dos conteúdos e habilidades é para ser a mesma, ou seja, o plano referencial. Isto implica em um ensino baseado em habilidades comuns, quer dizer, tanto no que mede a avaliação interna quanto a PP. Resta saber se o que é ensinado e a forma como é ensinado conseguem desenvolver habilidades que são cobradas na PP ou ainda se o tipo de item elaborado neste teste está adequado para medir as habilidades a que se propõe. Estas questões podem implicar em retratos do desempenho dos alunos que não refletem a realidade e, conseqüentemente, as intervenções aplicadas podem não surtir o efeito desejado.

Dessa forma, a possibilidade de que os resultados da PP possam servir como um complemento para o trabalho do professor pode não ocorrer, em razão desse distanciamento ou mesmo divergência nos resultados dela com a avaliação interna.

Dito isto, destacamos que a Prova Padronizada, por ter o caráter de avaliação externa, tem como referência o que a escola deve ensinar e não eminentemente o que o professor ensinou, ao longo de um bimestre, o que é próprio da avaliação interna.

Outro aspecto que é recorrente nas discussões realizadas entre os técnicos da SEMEC e os professores de Língua Portuguesa e Matemática de 6º a 9º anos são os relatos deles no que se refere aos alunos não “terem base”, isto é, os alunos não consolidaram conteúdos e habilidades necessárias para darem continuidade aos seus estudos. Por conseguinte, chegam no 6º ano com déficit que se transformam em uma defasagem maior ao final deste ano escolar, pois, ainda segundo os professores, eles têm que retomar os conteúdos do 5º ano e assim deixam à margem o programa de ensino do 6º ano.

Com isso, o argumento comum de “falta de base” dos alunos que chegam no 6º ano defendido pelos professores é contestado por esses dados, à medida que aquilo que a SEMEC espera que os alunos saibam minimamente no 5º ano é adquirido, ao contrário dos anos posteriores em que o que é medido pela PP atinge médias muito baixas. Se por um lado, os resultados do 5º ano são positivos e isto

implica em alunos aprovados com habilidades que os dão condições de prosseguir seus estudos, por outro lado, esta continuidade na escolaridade encontra obstáculos que prejudicam o desenvolvimento dos alunos nos demais anos. É preciso buscar quais são esses empecilhos que invertem os resultados dos alunos das séries mais avançadas e que chega até a contrariar a lógica quando se faz a relação de tempo de estudo e aquisição de conhecimento.

A partir desses resultados, percebe-se que há uma espécie de pressão na qual a PP exerce no professor, diretor e coordenador, uma vez que, há uma preocupação em ensinar o que vai compor a PP. Corroborando com essa afirmação, Franco, Bonamino e Bessa (2004, p.8) explicitam que as avaliações de redes de ensino geram “demandas para a formação de professores, de especialistas e de pesquisadores em educação”. Pretende-se com essas questões o aprimoramento das práticas de ensino e que estas levem esses sujeitos educacionais a questionarem seus lugares de fala e métodos educacionais. Por outro lado, tais avaliações impactam na autonomia profissional dos docentes e no controle das ações pedagógicas, além de interferirem, principalmente, na imagem externa da escola. Se forem conduzidas com metodologias adequadas e não se sustentarem numa perspectiva reducionista de formação, essas avaliações podem fornecer informações relevantes sobre o desempenho dos alunos, o trabalho dos professores, o funcionamento da escola e as condições de trabalho (FREITAS et al., 2009).

Ao ter um caráter externo, a PP apresenta também um aspecto positivo no que tange a sua capacidade de comparabilidade, pois utiliza a mesma prova para todos os alunos, de um mesmo ano escolar e os mesmos critérios de correção. Contudo, esta comparação só pode ser realizada dentro de um bimestre, jamais de um bimestre com outro ou de um ano para o outro, pois a matriz de habilidades é diferente em cada aplicação e até mesmo de um ano para o outro, o que tem inviabilizado a comparação longitudinal.

Ao longo deste capítulo, privilegiou-se a descrição do caso de gestão com enfoque no cenário das avaliações externas e da Prova Padronizada. No decorrer do próximo capítulo, temas pertinentes ao que a teoria traz sobre a avaliação da aprendizagem serão abordados, bem como a metodologia da pesquisa.

2 AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE AVALIAÇÃO E O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A avaliação tem uma série de finalidades que não são unilaterais. Há diversos conceitos e terminologias que fundamentam as práticas avaliativas. Neste capítulo, busca-se analisar as concepções teóricas que tratam sobre avaliação interna, externa, bem como as consequências advindas de processos avaliativos aos quais a escola é submetida tendo em vista o trabalho docente.

Em seguida, são abordadas a metodologia da pesquisa, o campo e os sujeitos que compõem a pesquisa e seus instrumentos para a coleta de dados, seguindo os parâmetros do caso de gestão de abordagem qualitativa como método de pesquisa.

Outro ponto que é fundamental para o tema em estudo é o efeito de uma avaliação nas escolas e instituições que a usam, sobretudo no que se refere à responsabilização, isto também será abordado no decorrer deste capítulo.

À luz de teóricos como Bonamino e Sousa (2012), Andrade (2000), Vianna (2003), Perrenoud (2003), Oliveira (2007), Horta Neto (2007), Alavarse, Bravo e Machado (2012), Oliveira e Pacheco (2008), Grosbaum (2001), Hoffman (2000), dentre outros, este capítulo será referenciado visando compreender a avaliação e sua relação com o modelo da PP.

2.1 Avaliação externa, interna? o que a teoria diz

No campo da avaliação educacional, identificam-se duas dimensões da avaliação: a interna e a externa. A primeira, conforme já mencionado, aborda processos de aprendizagem e subjetividade dos educandos, já a segunda tem como ponto de análise e mensuração os dados de desempenho dos alunos.

Vianna (2003) estabelece uma distinção entre avaliação interna e externa, para ele a primeira é realizada pela escola e também é chamada de avaliação da aprendizagem e é concebida e corrigida pelos professores das próprias escolas. Já a externa é realizada por órgãos oficiais. Contudo, ambas devem ter o caráter propositivo, quer seja no planejamento escolar, na definição de políticas públicas, na formação de professores e no currículo.

Na avaliação interna, a escola pode lançar mão de diversos instrumentos

avaliativos como provas, seminários, produção de texto, além de outros. Além disso, volta-se para a verificação da aprendizagem dos alunos e para indicar os indivíduos que têm condições de ser promovidos. Por sua vez, a avaliação externa adota procedimentos padronizados e tem como referência uma matriz que permite a comparação entre escolas e a verificação da qualidade do sistema educacional. Dentre as suas diversas funções, pode ser utilizada como diagnóstico, prestação de contas, seleção, comparação, certificação e outros.

Nesse sentido, um aspecto que não pode ser negado é a articulação que deve haver entre as avaliações internas e as avaliações externas. Embora a primeira tenha como espaço de atuação a sala de aula e o currículo escolar, com vistas à aprendizagem dos alunos, a segunda deve contribuir com esse processo, avaliando parte dos conhecimentos pré estabelecidos. Tais testes podem trazer informações sobre determinados conteúdos que irão fortalecer a prática do professor, mensurando o estado da aprendizagem de cada escola.

Cabe destacar também que a avaliação externa tem como referência uma matriz de avaliação que é um recorte do currículo e o parâmetro a ser medido é o desempenho dos alunos. As matrizes de referência usadas nas avaliações externas referem-se a um conjunto de habilidades que de forma alguma podem ser concebidas como o plano de ensino do professor, mesmo elas sendo parte essencial ao aprendizado dos alunos.

Ambas as avaliações com as quais os alunos convivem, a interna e externa, têm como fonte o currículo, não podendo haver um distanciamento delas com os objetivos educacionais. No caso das avaliações externas, elas privilegiam determinados conhecimentos e isto pode gerar um equívoco no trabalho pedagógico dos professores. Por vezes, as escolas podem priorizar determinados conteúdos em busca de um melhor desempenho, passando a ensinar preferencialmente o que será avaliado nestes testes. Um dos fatores de desencontro ocorre pelo fato de o currículo ter uma variedade de objetivos enquanto as avaliações externas preocupam-se com as habilidades elementares passíveis de serem avaliadas em um teste de múltipla escolha, por exemplo, até pela limitação do instrumento, o que dificulta a avaliação de questões mais subjetivas. Essa discussão é fortalecida por Oliveira e Pacheco (2008) quando afirmam que

aprendizagem colocam hoje para as escolas e para o corpo docente o desafio de superar, pelo desenvolvimento de formas alternativas de tratamento dos conteúdos do ensino e de maneiras de avaliá-los, a restrição do trabalho pedagógico àquilo que será avaliado pelas provas e testes e mesmo pelos sistemas de avaliação unificados, hoje em implantação pelas instâncias governamentais. A incorporação de outros conteúdos, de trabalhos mais abrangentes para além dos conteúdos mínimos e, sobretudo, o desenvolvimento de processos de avaliação da aprendizagem não restrita aos “mínimos” pode evitar que os conteúdos clássicos tornem-se não um mínimo, mas os únicos a serem trabalhados (OLIVEIRA E PACHECO, 2008, p. 124-125).

Erroneamente, as matrizes adotadas nas avaliações externas podem ser reconhecidas como o próprio currículo. No entanto, em toda avaliação externa, um dos pontos mais importantes é a definição das habilidades, elas são descritas na matriz de habilidades, referência para a avaliação, e definem o que será abordado nos testes. Essas matrizes levam em consideração o currículo escolar, portanto, parte do que deve ser aprendido pelos alunos aparece nesses documentos, mas isso não significa que o ensino deve se restringir a eles.

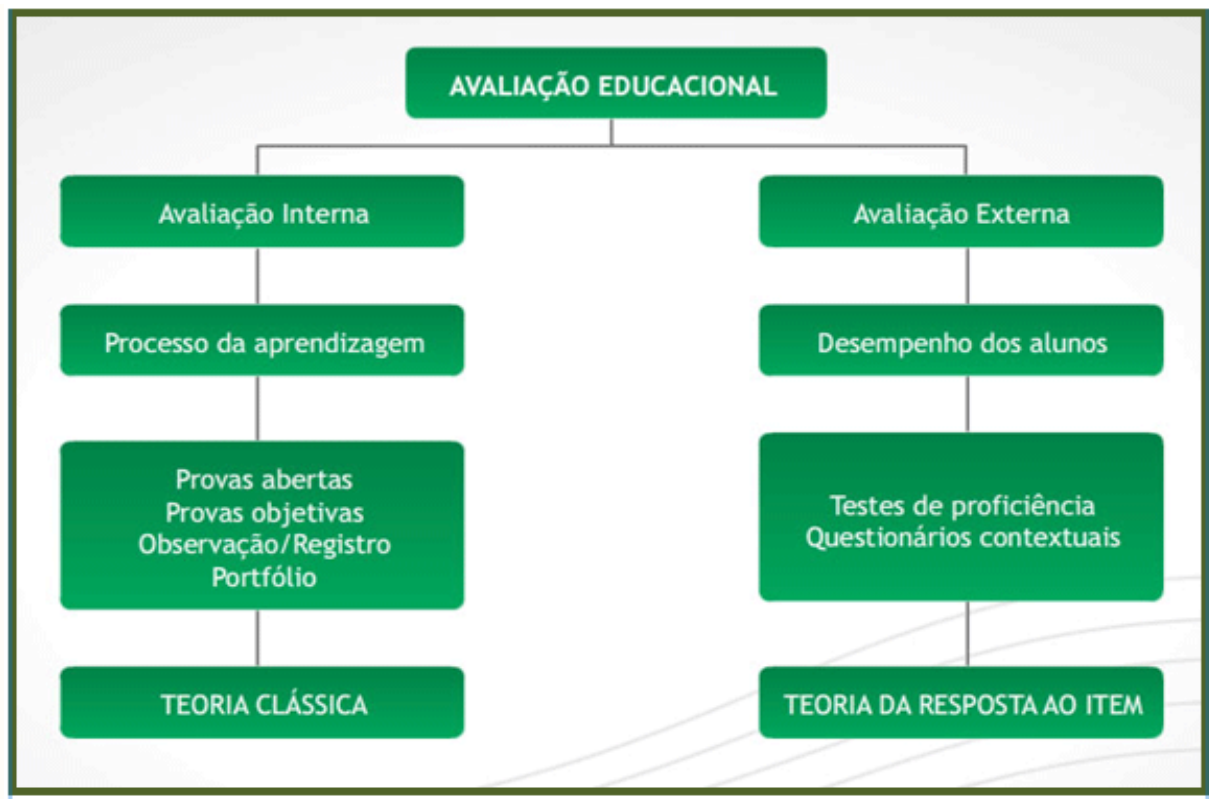
Outro aspecto que vale destacar é o fato de a avaliação não ser um ato com fim em si mesmo, como afirma Vianna (2003, p. 26) quando diz que:

[...] a avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos (VIANNA, 2003, p.26).

Contudo, ao restringir a avaliação ao desempenho dos estudantes, consequências negativas podem ocorrer, como, por exemplo, considerar os seus resultados um sinônimo de escola de qualidade e com isso contentar-se com o ensino de uma matriz de referência.

A Figura 4, a seguir, ilustra as características da avaliação interna e da externa.

Figura 4 - Características da Avaliação interna e externa



Fonte: UFC (2015).

No caso da avaliação externa, ela caracteriza-se também por processos homogêneos e uniformes, o que simplifica a ação pedagógica. Já na avaliação interna, o professor pode recorrer a diversos instrumentos avaliativos, além de permitir o estabelecimento de parâmetros desiguais de exigência para cada aluno, com caráter equânime, podendo prevalecer não somente a forma de ensino, mas a maneira como cada aluno aprende e, assim, a dinâmica do processo ensino-aprendizagem torna-se mais próxima de cada sujeito. Hoffman (2000) chama este processo de aproximação entre o educando e educador de educação mediadora

No caso das avaliações internas, aquelas realizadas pelo próprio professor, o aluno é submetido a uma avaliação daquilo que de fato se ensina na escola, já nas avaliações externas, o avaliador usa uma matriz contendo aquilo que se deveria ter ensinado, com base em um currículo oficial. Ambas deveriam ter como fonte para elaboração dos instrumentos de avaliação as mesmas expectativas, ou seja, o que deve ser ensinado pelo professor deveria ser o mesmo do que se espera que seja ensinado, a partir do currículo instituído.

Sabe-se que em avaliações externas podem ocorrer problemas graças a sua natureza, uma vez que são avaliados apenas dois componentes curriculares, Língua Portuguesa e Matemática, por considerarem somente os aspectos cognitivos e pela redução do currículo ou ainda pela desarticulação entre escola e secretaria.

Não obstante, a pressão que os resultados de uma avaliação externa exerce nas escolas e nos seus gestores pode levar a práticas arriscadas, como o treino dos alunos para esses testes, pois ou eles apresentam bons resultados ou serão responsabilizados pelo resultado negativo.

Bauer (2010) aborda a necessidade de se aliar o debate técnico da avaliação ao pedagógico. Assim, a avaliação poderia exercer efeitos positivos e oportunizar ganhos reais na melhoria da qualidade da educação. Ocorre que, muitas vezes, os testes são usados para medir um momento específico e, a partir disso, rotula-se professor, aluno, escola, redes de ensino. Caso houvesse um olhar mais atento aos resultados gerados pelas avaliações e que eles pudessem servir como instrumento pedagógico para professores usarem de forma a melhorar suas práticas, para a tomada de decisões dos sistemas, promover retroalimentação do currículo, as avaliações seriam validadas por todos na escola e usadas para este fim.

Apropriando-se dos estudos de Oliveira e Sousa(2010), eles apontam os seguintes efeitos dos testes:

[...] 1. O poder dos testes e exames para afetar indivíduos, instituições, currículos é um fenômeno perceptivo: se os estudantes, professores ou administradores acreditam que os resultados de um exame são importantes, importa pouco se isso é realmente verdadeiro ou falso – o efeito é produzido pelo que os indivíduos percebem ser. 2. Quanto mais indicadores sociais quantitativos são usados para tomar decisões sociais, mais provavelmente se distorcerão tais processos tentando monitorá-los. 3. Se importantes decisões são supostamente relacionadas aos resultados dos testes, então os professores ensinarão para o teste. 4. Em cada ambiente em que se operam testes, desenvolve-se uma tradição baseada em exames passados, o que eventualmente define “de fato” o currículo. 5. Os professores dirigem particular atenção à forma das questões dos testes (por exemplo, resposta curta, ensaio, múltipla escolha) e ajustam o que ensinam de acordo com ela. 6. Quando os resultados dos testes são o único ou mesmo o árbitro parcial do futuro educacional ou das escolhas de vida, a sociedade tende a tratar o resultado dos testes como o principal objetivo da escolarização, em vez de um indicador útil do desempenho, ainda que falível. 7. Os testes transferem controle do currículo para a agência que controla o exame (OLIVEIRA e SOUSA , 2010, p. 798).

Mais uma vez fica bastante evidente a distorção que pode acontecer com o uso de testes padronizados, como os pontos retratados acima. Dessa forma, os

efeitos dos testes trazem preocupações que desperdiçam o poder formativo de uma avaliação, tornando-se um processo que visa apenas ao alcance de um bom desempenho enquanto sinônimo de qualidade.

É relevante também considerar que a predominância de qualquer uma das avaliações, interna ou externa, pode trazer riscos à escola. Em se optar apenas pela avaliação interna, a escola pode se limitar a olhar apenas para o seu resultado e com isso impedir que ela se coloque analiticamente em relação ao desempenho da rede. Já uma avaliação exclusivamente externa, pode ter um perfil classificatório, sem relevância pedagógica e ainda provocar certo privilégio desta avaliação em detrimento da interna, obscurecendo o processo pedagógico cotidiano.

Na próxima seção, a Prova Padronizada será caracterizada, sendo apresentadas suas funções e sua relação com o currículo da rede à luz de estudiosos como Alavarse, Bravo e Machado (2012), Bauer (2010), Barreto (2013), dentre outros.

2.1.1 O caráter externo da Prova Padronizada

Para prosseguir com a análise teórica é conveniente destacar conceitos sobre a avaliação externa e a interna e definir a Prova Padronizada como um modelo de avaliação externa. Optamos por apresentar essa seção para caracterizar possíveis paralelos entre o objeto de estudo e algumas percepções teóricas.

A PP, em seu caráter diagnóstico, pode estabelecer indícios dos momentos em que são necessárias intervenções pedagógicas para o processo de aprendizagem de dadas habilidades, dos educandos. Como já foi mencionado nas aplicações bimestrais da Prova Padronizada é possível estabelecer um “mapeamento” dos conteúdos trabalhados e, consequentemente, possíveis melhoras no processo educacional. Isso permite aos diferentes sujeitos envolvidos no processo (diretores, coordenadores, professores e técnicos da secretaria) uma percepção de construir, ao menos em tese, o acompanhamento sistemático dos educandos.

No acompanhamento das escolas de Teresina deve-se perceber como o currículo pode ser trabalhado e se transformar em um fator de explicação do cenário em que a aprendizagem dos alunos na avaliação interna é diferente dos resultados

da avaliação externa, sobretudo as Provas Padronizadas, uma vez que, aparentemente, há um equilíbrio entre o que é cobrado nas avaliações externas e internas no 5º ano e um desencontro entre o que é ensinado pelos professores do 6º ao 9º anos e o que é esperado pela SEMEC. Essa característica nos chama a atenção pelo fato de haver um currículo definido para rede de Teresina, e que está em consonância com as matrizes de referência da PP. Estas são:

[...] construídas a partir de estudos das propostas curriculares de ensino sobre os currículos vigentes no país, além de pesquisas em livros didáticos e debates com educadores atuantes e especialistas em educação. A partir daí, são selecionadas habilidades passíveis de aferição por meio de testes padronizados de desempenho que sejam, ainda, relevantes e representativas de cada etapa de escolaridade. As matrizes de referência são elaboradas sem a pretensão de esgotar o repertório das habilidades necessárias ao pleno desenvolvimento do aluno. Portanto, não devem ser entendidas como habilidades únicas a serem trabalhadas em sala de aula. Sua finalidade é balizar a criação de itens dos testes, o que as distingue das propostas curriculares, estratégias de ensino e diretrizes pedagógicas (CAEd, 2012, p. 95).

Portanto, a fonte das matrizes são os documentos curriculares da própria rede de ensino. Tais documentos, no caso de Teresina, estão disponibilizados a todos os docentes que atuam na rede, em mídia, através do *site* institucional e impresso, por meio da distribuição de exemplares a todos os professores, coordenadores e diretores.

Para Barreto (2013), “a participação dos professores no processo de reorientação do currículo tem assegurado um maior comprometimento dos docentes com a sua implantação e com os resultados” (BARRETO, 2013, p.36). No caso da PP, envolver os docentes nas diferentes etapas de elaboração da avaliação e itens existentes nela provavelmente seria um caminho mais assertivo.

Frente a isso, a PP oportuniza aos envolvidos no processo (escola, Secretaria de Educação, professores, gestores) a monitorar a execução do currículo, seus conteúdos e habilidades, já que os descritores adotados nesta prova são um recorte da proposta curricular da rede de ensino de Teresina e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No que se refere aos atores envolvidos nas discussões sobre a PP, o professor tem a missão de planejar suas aulas e, dentre muitos aspectos, ir contemplando os descritores elaborados pela SEMEC para a avaliação municipal. Além disso, aos docentes pode recair a responsabilidade pelo sucesso ou não nos

resultados, uma vez que, o desempenho dos alunos é conhecido por todos na escola e até pela secretaria, o que os expõe e, de alguma forma, os submete a uma situação de “ranqueamento” frente às escolas da rede. Saber qual o nível de envolvimento dos professores é difícil quando a política é definida pelo órgão central para ser executada pela escola. Ouvi-los, visando atender às demandas deste grupo, na medida do possível, é algo importante para consolidação da PP como uma política da rede.

Diante disso, é necessário compreender o papel do professor, do diretor e dos coordenadores como protagonistas deste processo, uma vez que é deles a responsabilidade direta do ensino dos alunos que são submetidos a esta prova. No processo de implantação da PP tal instrumento poderá ajudar a SEMEC a redesenhar sua avaliação e, ao mesmo tempo, estabelecer formas de apoio pedagógico para o trabalho desenvolvido nas escolas.

A Prova Padronizada, embora não atenda a todas as características de uma avaliação externa, é encarada pela escola e pela SEMEC como tal, pois o professor não faz parte do processo de elaboração do teste. Por sua vez, pesquisar qual o grau de envolvimento dos professores, diretores e coordenadores pode ser algo que traga respostas sobre o resultado apresentado nesses testes e possibilite melhorar os procedimentos da PP.

Um aspecto importante apontado por Vianna (2003) é o uso que a escola faz dos resultados das avaliações, o autor afirma que a avaliação deve permitir a reflexão de uma nova forma de agir e pensar a partir de seus resultados. No caso da Prova Padronizada, seus resultados são divulgados para os diretores, mas não se sabe o quanto as escolas utilizam esses dados e qual a sua relevância para a prática dos professores, diretores e coordenadores.

A Prova Padronizada não deve servir apenas para subsidiar a gestão central da SEMEC ou simplesmente findar-se após a divulgação de seus resultados e sim a partir do que é gerado pelas escolas funcionar como um instrumento de transformação, no que tange à melhoria do desempenho acadêmico dos alunos e a prática do professor.

Corroborando com uma justificativa para a criação da PP, em Teresina, Alavarse, Bravo e Machado (2012) afirma que:

Com a criação do Saeb, e sobretudo a partir de 2005, com o

desdobramento na Prova Brasil, que se articula, em 2007, com o Ideb, o debate educacional brasileiro, particularmente envolvendo o ensino fundamental e o ensino médio, incorporou como duas características marcantes as avaliações externas e a qualidade, pois esta passa a ser considerada por parte de gestores, mesmo que sem um consenso na comunidade educacional, como expressão dos resultados daquelas – ainda que no caso do Ideb também sejam incorporadas no cálculo as taxas de aprovação de cada uma das etapas e escolas avaliadas. Paralelamente a essa avaliação conduzida pelo Inep, identificamos em várias redes estaduais e municipais iniciativas no sentido de criarem suas próprias avaliações externas (ALAVARSE, BRAVO e MACHADO, 2012, p. 17).

Dessa forma, o desenho da PP segue o modelo da Prova Brasil, inspirando-se na sua matriz de referência para elaborar os testes e, mais do que isso, pretendendo, a partir dela, melhorar o desempenho de Teresina/PI no IDEB.

Em razão da predominância de se avaliar apenas Língua Portuguesa e Matemática, característica tanto da Prova Brasil quanto da Prova Padronizada, Perrenoud (2003, p.12) também apresenta uma justificativa com o argumento de que “uma avaliação em larga escala permite a comparação de dados mais fáceis de serem medidos em razão da complexidade de se avaliar o raciocínio, a criatividade. Por isso, privilegia a cognição, priorizando disciplinas principais.” Dessa forma, pode ser gerado, como aponta Perrenoud (2003, p.12), o “efeito dominante de avaliação padronizada”, que traz consequências como a pressão nos professores e o privilégio do ensino de conteúdos e habilidades das disciplinas avaliadas. Assim, a avaliação externa pode despertar no professor um dilema pautado na seguinte tríade: o currículo que dever ser ensinado, a autonomia do professor e a responsabilização pelos resultados.

Sobre a responsabilização, convém destacar que a PP tem uma característica de *lowstakes*, pois seus resultados trazem uma *responsabilização branda*, isto é, consequências mais leves em relação a outras formas de responsabilização, como por exemplo, perda da função de diretor, premiações, entre outros, estas também conhecidas como *high stakes*, quando preveem sanções mais graves. No caso da PP, suas consequências estão mais voltadas ao currículo e à própria exposição da escola perante a comunidade escolar, não havendo consequências relacionadas à bonificação.

Nesse caso, as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade.

Nas reuniões de divulgação dos resultados da PP, realizadas pela SEMEC

com os diretores, há a impressão, pela vivência da pesquisadora, que esta avaliação é de segunda geração, conforme esclarecimentos de Zaponi e Valença (2009 apud BONAMINO e SOUSA, 2012):

Avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. Nesse caso, as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade. Esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola (Zaponi e Valença, 2009 *apud* BONAMINO e SOUSA, 2012, p. 375).

No caso da associação da PP com a avaliação de segunda geração, as consequências são mais nítidas quando o diretor expõe seus dados para os demais diretores e técnicos da secretaria sem que haja uma contextualização daquilo que contribuiu para que a escola estivesse com as médias melhores ou piores que o resultado geral da Rede. Outras suspeitas são levantadas sobre essas reuniões, pois ao que parece elas não são direcionadas pela secretaria no sentido de reorientar o trabalho da escola. A dinâmica dos encontros prioriza a exposição do sujeito aos seus pares, em alguns casos servindo de um bom modelo de gestor e em outros como uma prática a não ser seguida. Essas escolhas sobre quem irá apresentar nas reuniões são baseadas nos resultados alcançados. Caso eles sejam positivos pressupõe-se que o diretor é um bom gestor e o contrário também é validado.

No caso da PP, percebe-se, dentre a suas finalidades, a tentativa de gerar informações sobre o desempenho dos alunos tanto para o professor quanto para a SEMEC.

Subentende-se a partir dos resultados alcançados na PP, em 2014, que o desempenho dos alunos ainda é incipiente, pois não apresenta ganhos significativos nas médias atingidas, portanto, cabe investigar o seu uso. Compreende-se, então, que esta avaliação não tem ecoado na escola, perante os atores responsáveis pela implantação das políticas e, conseqüentemente, pelas mudanças educacionais, a ponto de melhorar o desempenho dos alunos.

Ponderando isto, entende-se que a avaliação é um ponto de chegada ao mesmo tempo em que, ela informa até onde o aluno foi capaz de chegar naquilo em

que ele foi avaliado, mas no caso da Prova Padronizada ela deveria ser um ponto de partida, pois possibilita a geração de informações que conduzem para a reflexão do trabalho pedagógico desenvolvido em cada escola, bem como ao replanejamento das ações e das atividades rotineiras na escola, tanto do ponto de vista do professor como dos coordenadores e diretores.

Em vista disso, Bauer (2010) retrata que o processo de responsabilização, com os diferentes sujeitos educacionais, é carregado de um forte caráter ideológico, embora pareça democrático e legítimo. Esse discurso pode ter um viés centralizador em suas ações, caso haja uma deturpação dos princípios postos, o que visaria a manutenção e controle do ensino, pelo órgão central, no caso a SEMEC, sem que esta possa ser responsável direta pelos serviços prestados. Neste caso, a ausência de outros aspectos que justifiquem os resultados das escolas, como a carência de professor, o déficit de aula para os alunos, a falta de estrutura adequada, fatores extraescolares, e outros. Essa, porém, é uma visão que poderá ser evitada à medida que os agentes educacionais encontrarem significado na PP e nos possíveis benefícios que ela pode gerar a partir do uso de seus resultados para a aprendizagem dos alunos.

A seguir, será apresentado o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, bem como os sujeitos e instrumentos utilizados para a coleta de dados.

2.2 Caminhos percorridos na metodologia do estudo

Para Lakatos e Marconi (1992), a pesquisa científica é classificada, segundo a abordagem do problema, em pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa. As autoras afirmam ainda:

A pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método e pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos (LAKATOS e MARCONI, 1992, p. 43).

Tomando como referência a afirmação das autoras supracitadas, entende-se que toda e qualquer pesquisa pressupõe a escolha de uma das alternativas teórico-metodológicas, por exigir um rigor científico. No entanto, para o desenvolvimento desta pesquisa optou-se por uma pesquisa de campo com abordagem de cunho

quanti- qualitativa, uma vez que, as duas podem contribuir para o uso dos dados coletados de forma mais integral, e que a qualitativa fornece uma análise mais holística, enquanto a quantitativa possibilita medições numéricas e a partir disso, análises estatísticas. Dessa forma, elas complementam-se e permitem refletir sobre diversas óticas em uma pesquisa. Corroborando com esta escolha, W. Goode e P. K. Hatt (1973 apud RICHARDSON, 2009, p. 79) afirmam que:

[...] a pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos 'qualitativos' e 'quantitativos', ou entre ponto de vista 'estatístico' e 'não estatístico'. Além disso, não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade.

Nessa perspectiva, foi utilizada a metodologia de estudo de caso por compreender que esta:

Constitui-se, pois, em uma busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos, tomados como "caso", compreendê-lo o mais amplamente possível, descrevê-lo pormenorizadamente, avaliar resultados de ações, transmitir essa compreensão a outros e instruir decisões (CHIZZOTTI, 2010, p.136).

Convém ressaltar que o estudo de caso permite fazer a análise da gestão de um município, especificamente, nesta pesquisa, a Rede Municipal de Teresina.

Diante disso, é possível reunir dados relevantes sobre o objeto estudado como forma de compreender o seu contexto e assim propor ações que contribuam de maneira mais significativa para os atores envolvidos e seus resultados.

Nesse sentido, o caso de gestão aqui analisado exige uma coleta de dados sistemática e para isso, as técnicas de produção de dados se darão pela aplicação de questionários, entrevista e análise documental.

Para delimitação da amostra que será pesquisada, foi feita a opção pela Rede Municipal de Ensino de Teresina tendo como interlocutores os professores, diretores e coordenadores das escolas de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, uma vez que, são eles os atores que vivenciam a Prova Padronizada nas escolas municipais.

Assim, para compreendermos como se dá a apropriação dos resultados da Prova Padronizada como ferramenta pedagógica nas escolas municipais de Teresina, a pesquisa foi realizada com 51% dos professores de Língua Portuguesa que corresponde a 90 sujeitos e 57% de Matemática, o equivalente a 110

pesquisados que atuam nas turmas de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

No que se refere aos coordenadores, também foram ouvidos 61% dos profissionais que atuam nestas funções como forma de buscar o maior número de respondentes de cada segmento envolvido na PP, totalizando 57 profissionais.

No questionário dos diretores foi necessário inserir um item em que eles declarassem se atuaram como diretores desde 2015, pelo menos. A razão deste recorte respaldava-se no fato de as eleições para diretores terem acontecido no fim do ano de 2015 e por isso muitos diretores eram novos na função, o que os impediria de responder os questionários em razão deles não terem vivenciado a Prova Padronizada como gestores. Dessa forma, foram reempossados 54 diretores das 61 escolas de 6º ao 9º anos, sendo distribuídos questionários para todos. Destes, 45 devolveram o instrumento respondido.

Os dados referentes ao total de professores, diretores e coordenadores cadastrados foram levantados do Sistema de Gestão Educacional (GED), que possui informações de todo o pessoal da Rede Municipal de Teresina.

Devido à diversidade de atores pesquisados, no que se refere às suas atribuições, a análise será realizada com o objetivo de perceber quais as percepções de cada grupo de sujeitos e se há diferenças significativas, conforme seja a condição e o papel de cada um dos interlocutores.

O questionário estruturado, contendo questões fechadas, foi disponibilizado para 100% dos professores durante os encontros de formação conduzidos pela SEMEC que acontecem no Centro de Formação Odilon Nunes.

Para aplicar os questionários com os coordenadores e diretores, a equipe que faz a supervisão das escolas foi a portadora dos instrumentos da pesquisa. Além disso, foi usado o recurso de envio por email para agilizar o processo de coleta.

Tais questionários foram elaborados com assertivas distribuídas em 4 dimensões que foram definidas com base nos objetivos da pesquisa, com o intuito de coletar as informações para checar as hipóteses levantadas anteriormente, distribuídos conforme o Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Dimensões e objetivos de análise dos questionários

Dimensões	Objetivos
Formação dos sujeitos	Conhecer o nível de formação acadêmica dos profissionais pesquisados
Relevância da Prova Padronizada para os professores, diretores e coordenadores pedagógicos	Perceber qual o grau de importância da PP para os professores, diretores e coordenadores.
Apropriação e uso dos resultados da Prova Padronizada	Associar a relevância desta avaliação com o uso de seus resultados na prática de cada um dos grupos investigados
Divulgação dos resultados	Apontar as dificuldades dos sujeitos em relação à divulgação dos resultados realizada pela escola e pela SEMEC
Procedimentos das etapas da Prova Padronizada.	Conhecer as percepções dos sujeitos nas etapas da PP visando ajustá-la de forma a aprimorar seus procedimentos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Os questionários seguiram a escala do tipo Likert. Segundo Aguiar, Correia e Campos (2011), escalas Likert:

São uma das escalas de autorrelato mais difundidas, consistindo em uma série de perguntas formuladas sobre o pesquisado, onde os respondentes escolhem uma dentre várias opções, normalmente cinco, sendo elas nomeadas como: Concordo muito, Concordo, Neutro/indiferente, Discordo e Discordo muito (AGUIAR, CORREIA e CAMPOS, 2011, p. 2).

No caso desta pesquisa, foram definidas quatro opções de concordância com as seguintes variações: discordo, discordo em parte, concordo em parte e concordo. Para Tourangeau e Rasinski (1988 apud DALMORO e VIEIRA, 2013, p.164):

[...] colocam que a resposta de uma escala envolve um processo mental de quatro estágios, nos quais o respondente: (1) interpreta o item, (2) recupera pensamentos e sentimentos relevantes, (3) formula um julgamento baseado nestes pensamentos e sentimentos, e (4) seleciona uma resposta.

Este processo mobiliza os respondentes e propõe uma análise da situação de maneira reflexiva, embora sejam questões fechadas.

Após a coleta dos dados, foi utilizada o Excel, que é um *software* da Microsoft que usa o sistema operacional Microsoft Windows, composto de planilha eletrônica que possibilita a organização e análise dos dados.

Deste modo, foram investigadas as percepções dos atores envolvidos na execução da PP, contemplando os desafios e as dificuldades enfrentadas por eles e permitindo o redirecionamento de ações que contribuam com a condução de um processo mais significativo para todos.

Na próxima seção serão analisados os questionários aplicados aos professores, diretores e coordenadores das 61 escolas para saber se a PP é utilizada por cada um dos atores como um instrumento pedagógico.

2.3 Análises dos resultados

Nesta fase da pesquisa, buscou-se analisar as respostas dadas pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores aos questionários aplicados a eles. Os dados foram organizados e sistematizados a partir dos objetivos deste estudo. A análise dos dados foi norteadada pelas dimensões estabelecidas para a pesquisa, pelos objetivos da pesquisa e pelo referencial teórico.

A seção a seguir apresenta as análises realizadas a partir das contribuições dos sujeitos envolvidos no processo da PP na escola por meio dos questionários respondidos pelos diretores, coordenadores e professores de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º anos.

2.3.1 Dimensão 1: a Formação dos sujeitos

Atualmente, a formação do docente tem sido uma necessidade latente na busca por um ensino de qualidade. Não se pode almejar uma escola eficaz sem um professor qualificado para assumir desafios específicos da educação. O ato de ensinar compreende, portanto, diversas questões voltadas a conhecimentos referentes ao currículo, métodos, didática, saberes próprios desses profissionais. Sobre isso, Maciel (2012) argumenta:

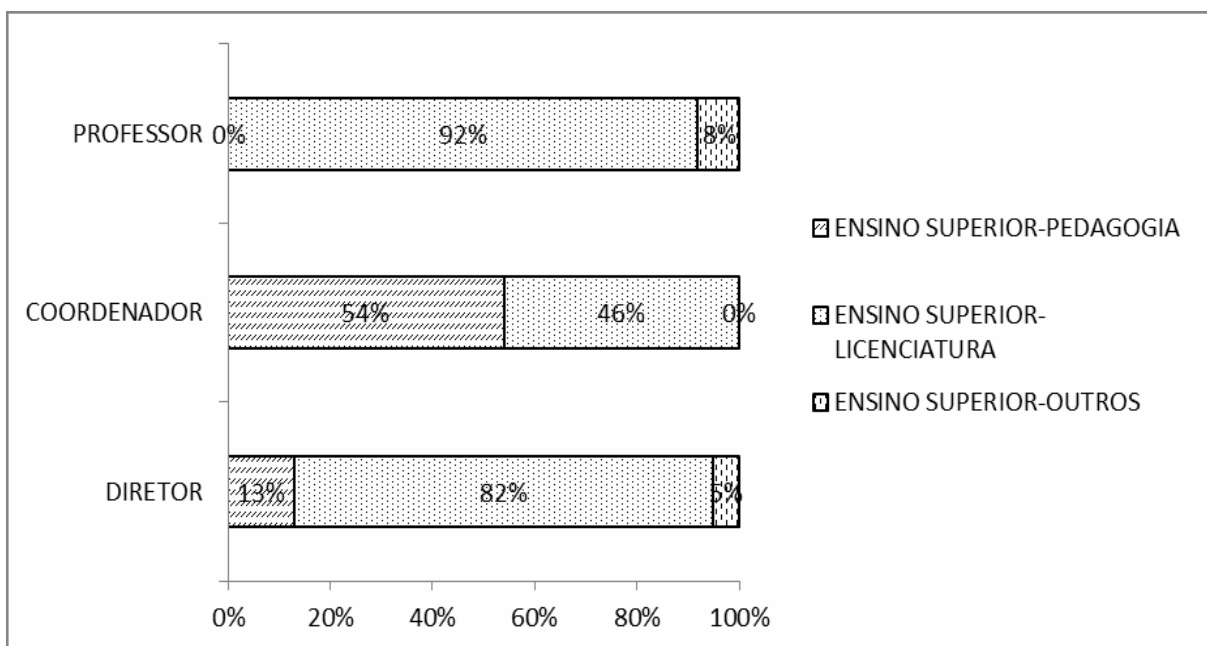
A educação sempre ocupou lugar de destaque nas discussões dos meios acadêmicos. A formação de professores, por sua vez, também tem merecido atenção nestes debates. As atuais demandas sociais tornam urgente um processo formativo que atenda às rápidas transformações pelas quais passam a sociedade, a educação, a escola, o indivíduo. Tais

transformações interferem na prática do professor que precisa assumir uma postura profissional crítica, reflexiva, pesquisadora e capaz de efetivar mudanças e tomadas de decisões que forem necessárias à prática pedagógica (MACIEL, 2012, p. 36).

Um gestor qualificado contribui para o desempenho de sua equipe, sendo um dos aspectos que define a eficácia escolar, assim como os coordenadores pedagógicos e os professores são também agentes transformadores e quanto maior a sua qualificação profissional, mais eles terão condições de assumir um protagonismo em suas funções de maneira cada vez mais reflexiva. Compreende-se, então, que a formação inicial anuncia uma maior preparação do profissional para atuar no seu espaço. Lück (2009) consolida este discurso quando afirma que a qualidade da educação se fortalece a partir da competência de seus profissionais.

Nessa lógica, o fato de os sujeitos pesquisados neste trabalho terem, no mínimo, o curso superior como formação, aponta para uma condição satisfatória para a garantia de uma educação de qualidade, pois a formação desses sujeitos dá a eles capacidade técnica para atuarem como agentes transformadores do meio educacional. O Gráfico 7, a seguir, demonstra a distribuição dos níveis de formação dos diretores, coordenadores e professores.

Gráfico 7 - Nível de formação dos diretores, coordenadores e professores



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos questionários aplicados aos professores, coordenadores e diretores.

Outro fator que contribui para a atuação dos profissionais corresponde a 71%

dos professores, 97,8% dos diretores e 97,1% dos coordenadores com pós graduação.

A partir do Gráfico 7, constata-se que a SEMEC cumpre o que está posto no Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, s.p.).

O atendimento da condição legal imposta pela LDB no que tange à formação de professores não é o impacto mais importante para a educação. Este cenário em que 100% dos pesquisados têm uma formação adequada para prosseguir com um ensino pautado no conhecimento técnico e científico dão condições da Prova Padronizada ser compreendida e utilizada como um instrumento pedagógico.

Diante disso, percebe-se que os docentes que atuam na rede municipal de Teresina apresentam um perfil de formação inicial adequado às suas funções. Contudo, a necessidade de formação contínua deve ser uma constante nas ações da secretaria, como forma de possibilitar a reflexão da práxis e de atualização e aprofundamento da ação pedagógica, considerando as rápidas mudanças a que a educação está submetida.

2.3.2 Dimensão 2: a relevância da Prova Padronizada para o diretor, coordenador pedagógico e professor

O trabalho de qualquer profissional deve estar repleto de significados. Dessa forma, é importante ponderar a relevância de uma ação, neste caso, da Prova Padronizada, pontuando o seu grau de importância na atuação de cada um, diretor, coordenador e professor. As respostas dadas por cada um deles aperfeiçoaram as análises e permitiram compreender as diferentes visões referentes ao objeto de estudo desta pesquisa. Nesta seção, de acordo com a Tabela 8, a seguir, apresenta-se o percentual de respostas dos sujeitos para cada grau de concordância das afirmativas do questionário na dimensão 2.

Tabela 8 - Dimensão 2: relevância da Prova Padronizada (PP) para diretores, coordenadores e professores

AFIRMATIVAS	Sujeitos	Discordo %	Discordo em parte %	Concordo em parte %	Concordo %	Vazia %
A PP contribui para melhoria do processo ensino aprendizagem da minha escola/turma	Diretor	0,0	0,0	8,9	88,9	2,2
	Coordenador	0,0	2,9	48,6	48,6	0,0
	Professor	2,0	10,0	52,0	35,0	1,0
A PP exerce um papel diagnóstico na aprendizagem dos alunos de minha escola.	Diretor	0,0	0,0	13,3	86,7	0,0
	Coordenador	0,0	5,7	28,6	65,7	0,0
	Professor	3,5	8,5	36,0	50,5	1,5
Tenho conhecimento das habilidades que serão avaliados na PP.	Diretor	0,0	0,0	24,4	73,3	2,2
	Coordenador	0,0	0,0	17,1	82,9	0,0
Informo aos alunos sobre o conteúdo que será cobrado na PPs	Professor	1,0	0,5	10,5	86,0	1,5
Considero importante ser o professor da turma e da disciplina avaliada pela PP ser aplicador da avaliação.	Diretor	8,9	6,7	44,4	37,8	2,2
	Coordenador	11,4	2,9	42,9	42,9	0,0
	Professor	9,5	8,0	28,0	52,5	1,5
Aplico a PP na minha própria turma.	Professor	12,0	16,5	31,0	38,5	2,0
Incluo no Calendário de avaliações da minha escola as datas de aplicação da PP.	Diretor	0,0	0,0	11,1	86,7	2,2
	Coordenador	0,0	0,0	5,7	91,4	2,9
Discuto os itens das provas com meus alunos em sala, após terminar a minha correção dos testes	Professor	2,0	1,0	12,0	84,5	0,5
Ajudo os professores na aplicação da PP (providenciando as provas, organizando o calendário de aplicação).	diretor	0,0	0,0	8,9	88,9	2,2
	Coordenador	0,0	2,9	11,4	82,9	2,9
Considero a PP um instrumento fiscalizador da SEMEC.	Diretor	31,1	8,9	33,3	20,0	6,7
	Coordenador	37,1	2,9	45,7	14,3	0,0
	Professor	32,5	18,5	35,0	14,0	0,0

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos diretores.

O nível de concordância dos diretores, coordenadores e professores em relação à contribuição da Prova Padronizada para o processo ensino-aprendizagem é muito positivo, pois esses agentes precisam andar em consonância no que diz respeito aos objetivos e missão da escola, para que esta possa cumprir a sua função que é ensinar. Não adianta apenas o professor preocupar-se com este processo na escola e o diretor cuidar apenas das questões administrativas, por exemplo. Sobre isso, é válido recuperar o que diz Lück (2009):

É atribuída a Dostoiévski a frase captada de uma aldeia russa, mas também disseminada pela UNESCO como sendo de uma aldeia africana: “é necessária toda uma aldeia para educar uma criança”. E o desenvolvimento humano e das comunidades e sociedades complexas também se dá a partir desse esforço conjunto. Educação é, portanto, um processo complexo e contínuo que demanda esforço conjunto de inúmeras pessoas, de diversos segmentos e contextos com diversas perspectivas de atuação (LÜCK, 2009, p. 86).

É preciso uma unidade pedagógica para que haja um sentimento de pertencimento nas ações praticadas na escola. Assim, à medida que a Prova Padronizada é compreendida como algo que ajuda no processo educativo por todos os sujeitos, ela tem reais possibilidades de ser incorporada ao cotidiano escolar e assim contribuir para a qualidade da educação.

Nesse sentido, espera-se que a PP enquanto instrumento que é utilizado pelos atores escolares envolvidos nesta ação, tenha um caráter diagnóstico na execução do trabalho de cada um, pois dessa forma ela teria uma função essencial e significativa com vistas ao aperfeiçoamento da prática de cada um. Os sujeitos pesquisados tiveram a oportunidade de se manifestar acerca do papel diagnóstico da PP e observamos que a maioria identificou tal papel, como exposto no Quadro 10, na avaliação aplicada pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, quando a avaliação é compreendida em sua função diagnóstica é possível apoiar-se nas considerações de Oliveira e Sousa (2010, p. 801):

Ao realizar determinado processo avaliativo, espera-se, explicitamente, verificar quão distante se está da situação desejável e, a partir daí, definir elementos para modificar a situação em direção ao padrão desejado. Além disso, a avaliação pode, também, possibilitar a emergência de propostas de redirecionamento ou transformação da situação avaliada. Não é possível pensar a avaliação dissociada da ideia de modificação. Para isso, talvez, a

mais importante questão seja como criar um envolvimento tal que impulsiona os membros da instituição a se engajarem no processo de transformação (OLIVEIRA E SOUSA, 2010, p.801).

Em vista disso, diretores, coordenadores e professores dizem que a PP exerce um papel diagnóstico da sua escola/turma. Percebe-se também que professores e coordenadores manifestam uma leve discordância quanto ao papel diagnóstico da PP. Isto pode indicar a necessidade de futuras pesquisas ou mesmo a realização de entrevistas para analisar melhor esses indícios. Se por um lado pode ser uma negação ao seu papel diagnóstico, por outro pode suscitar que a PP tem outras funções também.

Portanto, a PP pode direcionar o trabalho dos docentes e contribuir para diminuir as dificuldades dos alunos no momento em que esta contribuição possa reverberar em uma reflexão sobre a prática de cada um. Já no que se refere à garantia do uso da PP como instrumento pedagógico, ela não pode ser afirmada apenas com a imagem de que exerce um papel diagnóstico da sua turma ou escola. É necessário avançar em práticas e atitudes que demonstrem isso ou em demonstrar o valor que ela pode ter ao ensino. A PP não pode servir apenas para diagnosticar os que “sabem” e os que “não sabem”. Seria reduzir muito o potencial de uma avaliação se ela for utilizada com este objetivo somente.

No quesito que trata do conhecimento que os profissionais, diretores e coordenadores, bem como os alunos têm sobre os conteúdos e habilidades que são cobrados na PP, as respostas concentram-se na opção concordo em parte e concordo, variando de 73% a 86%. Isso indica que a maioria tem conhecimento sobre o que será abordado. No entanto, esta informação é de conhecimento destes sujeitos de maneira específica, somente no momento em que têm acesso ao teste, pois a matriz é retirada de uma série de habilidades presentes no plano referencial e a Divisão de Avaliação não revela esta matriz antecipadamente. Nesse sentido, provavelmente, quando eles afirmam ter conhecimento ou informar aos alunos sobre as habilidades que serão cobradas nos testes, estejam se referindo ao fato deles terem acesso e contato ao plano referencial.

Durante os encontros de formação com os professores, é comum eles justificarem o baixo resultado da sua turma na PP ao fato de ter um outro professor aplicando o teste com seus alunos, dentre outros fatores. Contudo, esta preocupação não aparece com tanta evidência nas respostas destes sujeitos, pois

apenas metade dos professores considera importante ser ele mesmo o aplicador da prova. Os demais professores não consideram que isto seja relevante. Já para os coordenadores e diretores, a proporção que considera importante é menor do que a dos professores. Provavelmente, esta variedade nas respostas indica a ideia de que os diretores e coordenadores têm sobre como deve ser uma avaliação externa, na qual o professor não pode participar do processo visando garantir a imparcialidade.

Já em relação às respostas quanto ser o próprio professor quem aplica a prova na sua turma, apenas 38,5% afirmam serem eles os responsáveis por esta tarefa, nos outros casos, o responsável pela aplicação é um professor de disciplina diferente da avaliada. Segundo os professores, em depoimentos realizados durante os encontros de formação promovidos pela secretaria, ao serem eles os aplicadores dos testes, isto pode interferir positivamente nos resultados, pois eles podem incentivar os alunos a responderem com mais cuidado e ainda evitar que os estudantes saiam antes de concluir a prova. Por outro lado, de acordo com as respostas dos coordenadores e diretores, dada a importância de serem os próprios professores os aplicadores, percebe-se que para a maioria dos respondentes da equipe gestora, esta prática não é a mais adequada.

Quando surge a questão sobre a inclusão das datas da PP no calendário de avaliações da escola, tanto os coordenadores quanto os diretores afirmam incluí-las na programação, embora uma pequena parcela tenha dito que concorda em parte, o que leva a pensar que eles não a inserem no calendário da escola, mas aplicam os testes, conforme as datas definidas pela secretaria. Quando a maioria concorda, isto pode indicar um reconhecimento da escola de que a PP não é uma ação exclusivamente da secretaria. Com isso, a gestão fortalece a PP, pois os professores são informados dos momentos em que acontecerão os testes e passam a se planejar para isto.

Nas reuniões de divulgação dos resultados da PP realizadas pela secretaria, os resultados são analisados por habilidade, bem como por percentual de acerto de cada turma. Assim, o professor pode aferir o desempenho de seus alunos em cada habilidade avaliada. A partir disso, é orientado que cada professor discuta os itens com baixo desempenho em sua turma. Sobre isso, mais de 80% dos professores afirmam adotar esta prática em sala de aula, demonstrando que eles usam os resultados da avaliação em uma perspectiva de um instrumento que não se finda após a sua aplicação, mas que ele pode estar a serviço da melhoria do desempenho

dos alunos. Nesse sentido, para esses docentes que retomam o teste com seus alunos, a avaliação ultrapassa a barreira burocrática e torna-se um instrumento pedagógico, pois, à medida em que eles utilizam os itens e os erros do alunos para abordar em suas aulas, os professores estão demonstrando que esta ação cria oportunidade de aprendizagem para seus alunos.

A organização interna de uma escola no que tange à rotina escolar facilita o trabalho de todos que compõem a instituição. Quando questionados, coordenadores e diretores, se eles contribuem com os professores na aplicação da PP, ajudando-os com a entrega dos cadernos de teste ou mesmo organizando o calendário de aplicação, mais de 80% dos respondentes afirmam fazer isso. No caso específico dos coordenadores, ainda aparece cerca de 14% discordando em parte ou concordando em parte, isso aponta que esses sujeitos nem sempre ajudam nessas funções, no entanto, não indica que eles consideram de pouca relevância a PP, pois essas atribuições podem ser realizadas por outros profissionais da escola.

Finalizando esta dimensão, todos os sujeitos foram indagados sobre o seu sentimento em relação ao papel fiscalizador da PP exercido pela SEMEC. Cerca de um terço dos pesquisados discordam que a PP é um instrumento fiscalizador da secretaria contra, em média, metade destes que responderam as opções concordo em parte ou concordo. De fato, uma ação como esta para um órgão responsável pela educação pode ser vista como um mecanismo de controle e fiscalização. No entanto, o uso que o órgão faz dos seus resultados define os limites desta fiscalização. A secretaria pode usar os resultados de uma avaliação para punir ou para apoiar aqueles que demonstram baixo desempenho, por exemplo. No caso da rede municipal de Teresina, o formato que ela tem procurado dar, por meio das avaliações externas aplicadas por ela, é sempre com vistas a aprimorar a prática dos agentes com base nas evidências apontadas por seus resultados.

De modo geral, pode-se perceber que os diretores, coordenadores e professores consideram relevante a PP, pois há uma predominância de resposta positivas nos aspectos voltados às contribuições da PP para o processo ensino-aprendizagem, bem como no seu caráter diagnóstico. Sobre esses fatores, qualquer ação realizada na escola que contribua com eles, por si só, já são bastantes significativas para a qualidade educacional.

2.3.3 Dimensão 3: apropriação e uso dos resultados da Prova Padronizada

Neste tópico, serão apresentadas as análises dos dados coletados na dimensão 3: Apropriação e Uso dos resultados da Prova Padronizada. A intenção dos questionamentos buscava saber o grau de apropriação e uso dos resultados da PP. Os dados serão analisados com vistas a associar a relevância desta avaliação com o uso de seus resultados na prática de cada um dos sujeitos investigados. Na Tabela 9, a seguir, estão registrados os percentuais das respostas dos diretores, coordenadores e professores.

Tabela 9 - Dimensão 3: Apropriação e Uso dos resultados da Prova Padronizada

AFIRMATIVAS	Sujeitos	Discordo %	Discordo em parte %	Concordo em parte %	Concordo %	Vazia %
Conheço as habilidades que as turmas apresentam maiores dificuldades, apontadas pela PP	Diretor	0,0	0,0	33,3	64,4	2,2
	Coordenador	0,0	0,0	11,4	88,6	0,0
Em minha escola utiliza-se os resultados da PP para orientar o planejamento dos professores	Diretor	0,0	0,0	13,3	86,7	
	Coordenador	0,0	0,0	11,4	88,6	0,0
Os alunos com notas mais baixas na PP são atendidos de maneira diferenciada, após cada resultado da PP (reforço, recuperação paralela, contraturno, atividade individual etc)	Professor	4,0	3,0	33,0	59,5	0,5
	Diretor	2,2	2,2	53,3	40,0	2,2
	Coordenador	5,7	0,0	40,0	51,4	2,9
	Professor	20,5	19,5	42,5	17,0	0,5
Em minha escola, a realização de recuperação é baseada nos descritores com mais baixo desempenho na PP.	Diretor	2,2	4,4	28,9	62,2	2,2
	Coordenador	0,0	0,0	5,7	91,4	2,9
	Professor	4,0	9,5	36,0	49,5	1,0
Participo da análise dos resultados da PP das turmas da minha escola com os professores.	Diretor	0,0	0,0	8,9	88,9	2,2
Analiso os resultados da PP das turmas da minha escola com os professores.	Coordenador	0,0	0,0	5,7	94,3	0,0
Durante as aulas, trabalho com as habilidades que os alunos apresentam mais dificuldades apontadas pela PP	Professor	2,0	2,5	30,5	64,5	0,5
Analiso com os alunos os resultados da turma da PP.	Professor	4,0	3,5	26,5	63,5	2,5

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos diretores, coordenadores e professores.

Perrenoud (2007) afirma que o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. Sob esta ótica, conhecer os resultados da PP de forma quantitativa, isto é, saber apenas a média das turmas não permite fazer uso destes dados de maneira qualitativa. Para diretor e coordenador, uma das possibilidades de fazer uso qualitativo dessas informações é conhecer, primeiramente, as habilidades com mais baixo desempenho. Sobre isso, os coordenadores demonstram ter um alto conhecimento desses elementos, nos induzindo a buscar as respostas da próxima afirmativa que trata do uso desses resultados para orientar o planejamento dos professores. Aqui, o mais contrastante é o percentual de resposta dos professores. Enquanto mais de 80% dos coordenadores e diretores afirmam que isso é feito na sua escola, nem 60% dos professores respondem positivamente a este item. Isso aponta uma contradição, pois se o planejamento é feito pelo professor com o apoio dos coordenadores, esta inconsistência demonstra que alguém está compreendendo o planejamento como um rito burocrático.

As incoerências seguem nas respostas dos três sujeitos na parte que aborda o atendimento dos alunos que apresentam resultados mais baixos nesses testes. Em torno de 90% destes sujeitos, coordenadores e diretores, responderam entre concordo em parte e concordo. Em um questionário que não tivesse os professores como respondentes, essas respostas seriam animadoras e comprovariam em parte o uso desses resultados. No entanto, quando se recorre às respostas dos professores, isto é contrariado, pois este percentual das opções concordo em parte e concordo cai para cerca de 60%, com uma concentração na primeira. Provavelmente, haja uma orientação dos diretores e coordenadores para que isto aconteça, o que não é garantia de efetivação desta ação, talvez pela ausência de um acompanhamento desta ação. Por outro lado, os professores podem atribuir aos gestores a responsabilidade de práticas como reforço, em virtude do cumprimento do seu programa de ensino que os impede de “parar” para realizar recuperação ou algum atendimento individualizado.

Outro aspecto que merece investigação mais aprofundada é a realização de recuperação com base nos descritores de baixo desempenho apontados pela PP. Para os coordenadores, isto acontece em mais de 90% das escolas destes sujeitos. Já para os diretores e em menor percentual para os professores isto não é uma unanimidade. Que fatores pode-se associar a uma discrepância tão grande entre agentes que trabalham em um mesmo local, com as mesmas políticas, os mesmos

alunos e têm visões tão diferentes de ações que deveriam ser sistematizadas pelos gestores em conjunto com os professores? Inquietações como esta demonstram uma possível ausência de liderança na escola, revelando a partir do que cada um entende sobre o uso da PP, uma prática unilateral.

Por outro lado, é visível a compreensão que o diretor tem, quando mais de 90% deles escolhem entre as opções concordo em parte e concordo, sobre a sua participação na análise dos resultados da PP, a mesma tendência aparece nas respostas dos coordenadores. Será que a análise que se faz dos resultados da PP fundam-se em apresentar as médias alcançadas pelas turmas, ou o percentual de acerto em cada habilidade? É necessário registrar que essas atividades são importantes quando se parte para a apropriação de resultados, pois é preciso conhecer todos os números alcançados. No entanto, uma análise estatística não é suficiente para usar e apropriar-se de dados, aprofundar essas questões partindo para uma análise pedagógica é muito mais útil e traz significado aos dados numéricos.

Quanto aos professores, considerando o uso que eles fazem dos dados da PP, mais da metade afirma que analisa os resultados com os alunos e ainda trabalha com as habilidades que apresentam baixo percentual de acerto. Neste caso, é possível levantar a suspeita de que os professores não consideram como um processo de recuperação uma atividade em que eles trabalham com as habilidades baixas em suas aulas, pois há uma diferença muito grande entre os professores que concordam com o quesito sobre o atendimento dos alunos com notas mais baixas, 17% dos respondentes, contra mais de 60% afirmando que utilizam esses resultados em suas aulas. No momento em que os resultados são considerados como diagnóstico para desenvolver nos alunos as habilidades não consolidadas, isto é um atividade que visa recuperá-los, portanto, parte dos professores está usando os dados da PP.

Os aspectos relativos à apropriação e ao uso dos resultados da PP parecem delicados quando se analisa a compreensão que os sujeitos têm sobre isso. Se por um lado eles afirmam utilizar os dados resultantes da PP, por outro, eles revelam um descompasso entre as atitudes de professores, coordenadores e diretores, perante os resultados de aprendizagem dos alunos. Portanto, o impacto na prática de cada um dos pesquisados ainda é incipiente diante das possibilidades que uma avaliação pode dar, sobretudo quando a maioria deles considera a PP como um diagnóstico da

sua turma ou escola.

A próxima seção discorrerá sobre as análises relacionadas à Dimensão 4 que trata da Divulgação dos Resultados.

2.3.4 Dimensão 4: divulgação dos resultados

Esta seção dedica-se a apresentar as respostas da Dimensão 4: Divulgação dos resultados com o propósito de perceber as falhas deste processo segundo diretores, coordenadores e professores. As análises terão como foco a divulgação realizada pela escola e pela secretaria.

Um dos fatores que dão credibilidade a qualquer ação avaliativa é a transparência. Sem a divulgação dos seus resultados, o processo pode ser ignorado e perder a sua potencialidade.

Para justificar este argumento de uso dos resultados das avaliações, resgata-se o que diz Vianna (2003):

[...] além, naturalmente, de definir os parâmetros para a análise dos resultados e estabelecer os grupos responsáveis por sua interpretação; contudo, ainda que tudo isso e outros elementos mais sejam estabelecidos de forma criteriosa, é preciso colocar uma indagação relevante em toda e qualquer avaliação: - *o que fazer com os resultados?* Essa é uma questão com inúmeras implicações, que precisam ser consideradas e amplamente discutidas, a fim de evitar que os dados levantados não sejam condenados ao silêncio de um arquivo morto (VIANNA, 2003, p.21).

Nesse sentido, o que o autor defende é um uso consciente dos resultados da avaliação. Para tanto, não basta somente aplicar um teste, muito menos conhecer seus dados. O mais importante e que não dispensa as demais etapas é o processo de divulgação aliado ao de apropriação e uso destes resultados.

A seguir, a Tabela 10 apresenta as respostas dos diretores, coordenadores e professores sobre a Dimensão 4.

Tabela 10 - Dimensão 4: divulgação dos resultados

AFIRMATIVAS	Sujeitos	Discordo %	Discordo em parte %	Concordo em parte %	Concordo %	Vazia %
Os resultados da PP são divulgados na minha escola.	Diretor	2,2	0,0	2,2	91,1	4,4
	Coordenador	0,0	5,7	5,7	88,6	0,0
	Professor	3,0	3,5	12,5	80,0	0,5
Espero pela divulgação da SEMEC para analisar os resultados da PP	Diretor	40,0	13,3	26,7	17,8	2,2
	Coordenador	37,1	11,4	28,6	20,0	2,9
	Professor	24,5	12,5	29,5	32,0	1,5
Considero que a divulgação dos resultados na minha escola acontece de maneira satisfatória	Diretor	0,0	2,2	37,8	57,8	4,4
	Coordenador	2,9	5,7	17,1	74,3	0,0
	Professor	6,5	6,5	33,0	52,5	1,5
O modelo de divulgação dos resultados da PP adotado pela SEMEC é adequado.	Diretor	0,0	42,2	0,0	53,3	4,4
	Coordenador	2,9	14,3	28,6	54,3	0,0
	Professor	6,5	8,0	43,5	41,5	0,5

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos diretores, coordenadores e professores.

Quando diretores, coordenadores e professores foram abordados nos questionários sobre o processo de divulgação dos resultados da Prova Padronizada, boa parte dos respondentes afirmam que ela é divulgada na sua escola, mais de 80% destes sujeitos concordam. No entanto, destaca-se o contraste entre o percentual de concordo dos diretores, em torno de 90% contra o dos professores, cerca de 80%. Esta diferença provavelmente indica uma concepção diferenciada de divulgação dos resultados. Podemos inferir que, se para o diretor, apresentar os resultados é o bastante para que se faça uso deles, para uma parte dos professores, isto é insuficiente.

Com relação ao item que questionava os diretores, coordenadores e professores esperarem pela divulgação realizada pela SEMEC para analisar seus resultados, cerca de metade dos diretores e coordenadores discordam ou discordam em parte, isto é, apenas metade destes profissionais afirma fazer a divulgação dos seus resultados somente após a secretaria de educação provocá-los com reuniões ou envio de relatório. Todavia, no momento em que os resultados são enviados à secretaria, a escola já tem elementos para discutir e trabalhar com os professores e alunos. No que

tange às respostas dos professores, o perfil é mais passivo ainda, pois mais de 60% destes sujeitos optaram pelas alternativas concordo e concordo em parte, o que pode indicar que uma parte deles não analisa seus resultados em tempo hábil ou imediatamente após a correção dos testes. Sobre isso, cabe frisar que um processo avaliativo pode perder seu sentido se o uso de seus resultados não forem feitos de maneira rápida.

Pontes (2014, p.22) contribui com a discussão sobre o uso dos resultados quando diz que as avaliações externas “devem ser compreendidas como um processo de avaliação diagnóstica que produz informações significativas sobre a realidade educacional”, por essa razão, a tomada de decisão diante dos resultados devem ser imediatas, sob pena de o sentido ser perdido por causa da demora nas intervenções.

No quesito que indica se a divulgação dos resultados ocorre de maneira satisfatória na escola, cerca de metade dos diretores e professores concordam com o modelo praticado em seus locais de trabalho. Contudo, os coordenadores apresentam um percentual bem mais elevado, mais de 70% disseram concordar com o formato de divulgação da escola. A dedução que se pode fazer é o quanto esta prática é delegada exclusivamente ao coordenador pedagógico. Os diretores, embora tenham a função de participar dos encaminhamentos e planejamento de uma ação como esta, ainda insistem em se manter com o perfil de um gestor administrativo e menos pedagógico. Por esta razão, os coordenadores, por serem os responsáveis pela divulgação dos resultados e organizarem todo o processo, consideram os caminhos escolhidos para apresentar os resultados da PP os melhores.

Sobre o processo de divulgação, resgata-se a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, em parceria com a Fundação Itaú Social, intitulada *Uso da Avaliação Externa por Equipes Gestoras e Profissionais Docentes: Um Estudo em Quatro Redes de Ensino Público*, publicada em 2013.

A busca de meios efetivos para que as avaliações externas e seus resultados possam ser utilizados não é algo que possa ser feito de forma separada e independente de outras ações de gestão. O maior risco de uma política de avaliação isolada será a pouca ou nenhuma repercussão dos relatórios de resultados, não apenas nas escolas, mas nas diversas

instâncias de gestão das Secretarias de Educação (SILVA, 2013, p. 59).

Dessa forma, o uso dos resultados da avaliação poderá ter maior impacto na aprendizagem dos alunos se todos os envolvidos participarem ativamente deste processo.

Nesse sentido, a SEMEC também promove reuniões com os diretores, coordenadores e professores para divulgação dos resultados da PP. Com os diretores, são realizadas reuniões gerenciais, em que uma parte dos diretores apresenta os dados da sua escola aos demais pares, comparando-os com os dados gerais da rede. Esta é uma reunião que denota um certo constrangimento para quem está apresentando, pois há uma espécie de prestação de contas do que o gestor está fazendo e qual o efeito disso na aprendizagem dos alunos, talvez por isso, haja uma polarização das respostas em concordo e discordo em parte.

Quanto aos coordenadores, a ideia é que, após a reunião com os diretores, estes, na função de líderes da escola discutam com os coordenadores o que é tratado na reunião gerencial. Contudo, a SEMEC promove encontros com os coordenadores de maneira pontual, isto é, uma reunião para análise pedagógica ao longo do ano. Dessa forma, cerca de 80% destes pesquisados disseram que concordam ou concordam em parte. A mesma tendência de respostas acontece no consolidado dos professores. A divulgação dos resultados, para eles, ocorre nos momentos de formação ofertados pela SEMEC, sob a orientação dos coordenadores de área.

Note-se que o processo de divulgação ainda é considerado um momento formal e provavelmente, por isso, seja conduzido como um evento pontual na escola e até pela secretaria. Esta concepção dificulta que a PP seja incorporada na rotina escolar, seja no planejamento diário dos professores, nas análises do desempenho dos alunos pelo diretor e coordenador e até mesmo na associação dos resultados da PP com o desempenho dos estudantes em outras avaliações realizadas pela escola.

A Dimensão 5, Procedimentos das Etapas da Prova Padronizada será explorada na próxima seção.

2.3.5 Dimensão 5: procedimentos das etapas da Prova Padronizada

A Prova Padronizada, para que aconteça, é precedida de uma série de ações. Dentre elas, pode-se destacar a definição da matriz de habilidades, a elaboração dos itens, a aplicação e correção dos testes, a análise e uso dos resultados, além de outros.

Nesta dimensão 5, os sujeitos educacionais manifestaram-se sobre todos esses aspectos. A seguir, serão analisadas as suas respostas com base na Tabela 11.

Tabela 11 - Dimensão 5: Procedimentos das etapas da Prova Padronizada

AFIRMATIVAS	Sujeitos	Discordo %	Discordo em parte %	Concordo em parte %	Concordo %	Vazia %
Conheço a matriz de habilidades da PP	Diretor	0,0	0,0	24,4	71,1	4,4
	Coordenador	2,9	0,0	8,6	88,6	0,0
Os testes elaborados pela SEMEC permitem avaliar de acordo com a matriz de habilidades definida para a PP.	Diretor	0,0	0,0	42,2	53,3	4,4
	Coordenador	0,0	5,7	31,4	60,0	2,9
A aplicação do teste interfere no resultado de maneira positiva quando é realizada pelo professor da disciplina avaliada com seus alunos.	Professor	2,0	10,0	37,5	49,5	0,5
	Diretor	4,4	4,4	33,3	55,6	2,2
	Coordenador	5,7	2,9	60,0	31,4	0,0
A matriz de habilidades é coerente com o planejamento da escola.	Professor	14,5	12,0	29,5	43,5	0,5
	Diretor	0,0	2,2	44,4	48,9	4,4
Corrijo os testes da minha própria turma	Professor	25,0	6,5	13,0	54,0	1,5
Acompanho a correção dos testes da minha escola	Coordenador	2,9	2,9	20,0	74,3	0,0
Tenho conhecimento de como é feito o processo de correção dos testes da PP na minha escola	Diretor	0,0	2,2	13,3	82,2	2,2
Analiso os resultados após a correção dos	Diretor	0,0	0,0	11,1	86,7	2,2
	Coordenador	0,0	0,0	11,4	88,6	0,0

testes.	Professor	3,0	4,0	17,5	74,5	1,0
Vejo quais habilidades e quais os alunos não desenvolveram satisfatoriamente.	Diretor	0,0	0,0	24,4	75,6	0,0
	Coordenador	2,9	0,0	5,7	88,6	2,9
	Professor	2,0	4,5	26,5	66,5	0,5
Planejominhas aulas considerando as habilidades que apresentam mais baixo desempenho na minha turma	Professor	5,0	5,0	32,5	57,0	0,5

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos diretores, coordenadores e professores.

Apoiada em Pequeno (2010), no tocante à participação dos professores no processo avaliativo, sobretudo nos aspectos que envolvem a apropriação dos resultados, é importante resgatar o que ela afirma

[...] é preciso envolver o professor, um dos principais usuários da avaliação, logo no início; isto é, desde a negociação, elaboração, aplicação dos instrumentos, validação, discussão e utilização dos seus resultados. Quando isto acontece, percebem-se as vantagens políticas, pois há uma maior aceitação e predisposição por parte dos professores para incorporar, na prática docente, as recomendações apontadas pelas avaliações (PEQUENO, 2010, p. 133).

O envolvimento dos atores que conduzem o ensino nas ações avaliativas podem trazer consequências positivas ao processo educativo. A adesão dos profissionais que formam a escola os torna protagonistas da ação educativa, ao invés de meros executores de políticas externas.

Nessa perspectiva, analisando as respostas dadas pelos diretores e coordenadores quanto ao conhecimento que eles têm da matriz de habilidades da Prova Padronizada, esta definida pela SEMEC com base no Plano Referencial, a maioria afirma que a conhece. No entanto, quando se relaciona esta questão com a coerência desta matriz com o planejamento realizado pela escola, o percentual de concordância cai para menos de 50% dos diretores e professores. De certo modo, eis uma boa comprovação de que o simples fato de se conhecer algo não é garantia de seu uso.

O questionário abordou também uma afirmativa que tratava da relação do item com a habilidade. Neste quesito, as respostas dos três sujeitos concentraram-se no concordo em parte e concordo, isto significa que a maioria considera que o item, geralmente, consegue avaliar o descritor. Contudo, ainda aparece 12% dos

professores discordando ou discordando em parte desta relação descritor/item. Observa-se, portanto, que parte destes profissionais encontra falhas neste processo e provavelmente são os mesmos que não conseguem encontrar significância para esta ação e com isso não incorporam a PP à sua prática.

A avaliação é um processo que sinaliza os perigos ao mesmo tempo em que indica possibilidades, por isso, ignorá-la é um risco. Como afirma Grousbaum (2001):

A avaliação deve ser vista como instrumento importante da gestão escolar. Ela mostra os pontos frágeis do ensino ministrado aos alunos, permitindo que novas formas de ensinar sejam elaboradas. Auxilia na identificação dos docentes que estão precisando de atualização profissional e pode subsidiar a definição de metas que a escola se propõe a alcançar no projeto pedagógico. Usada dessa forma, ela é tanto tarefa pedagógica como administrativa, atividade capaz de promover o sucesso da aprendizagem e a permanência bem sucedida de alunos na escola (GROUSBAUM, 2001, p. 107).

Um dos maiores questionamentos dos professores sobre a PP é a situação em que a escola não se organiza para que seja ele, o próprio professor da disciplina avaliada, o aplicador. Sobre isso, os professores foram os que menos concordaram com o fato de impactar positivamente no resultado quando é ele o aplicador do teste. Embora os diretores e coordenadores organizem este calendário de aplicação e não demonstrem ter esta preocupação no que tange ao aplicador ser o próprio professor, são eles quem mais concordam com a influência desta conduta nos resultados. Para os professores, conforme as suas respostas, isto é menos importante quando se compara com as respostas dos diretores e coordenadores. Isto pode ser reflexo da falta de comunicação entre estes atores que são responsáveis pela aplicação da PP. Um possível diálogo sobre qual a melhor estratégia para garantir uma aplicação mais tranquila e eficaz poderia amenizar possíveis insatisfações dos professores ou justificativas quando o resultado é abaixo do esperado.

Outra ação que não é realizada na totalidade pelos professores é a correção dos testes. Constata-se que apenas 54% corrigem as provas de seus alunos. Dessa forma, alguns questionamentos podem surgir. Como os professores têm acesso a estes resultados se eles não realizam a correção, oportunidade em que eles já poderiam ter acesso a esses dados e imediatamente adotar práticas interventivas? A quem interessa estes resultados? A direção, a coordenação ou somente para a escola enviar à secretaria? Atitudes como essas devem ser analisadas pela própria secretaria a ponto dela refletir sobre a validade desta ação.

No caso dos coordenadores, mais de 70% concordam com a afirmativa que diz que eles acompanham a correção dos testes, enquanto mais de 80% dos diretores afirma ter conhecimento de como ocorre esta correção na sua escola. A evidência sobre quem corrige estes testes não fica explícito a partir das respostas dos coordenadores e diretores. No entanto, nas respostas dos professores fica evidente que uma boa parte deles não corrige estas provas. Observa-se, então, que o acompanhamento da correção não quer dizer necessariamente que seja feito pelo professor, outros profissionais podem responsabilizar-se pela correção como o secretário da escola ou o próprio coordenador.

O processo da Prova Padronizada inclui também a análise dos resultados. Para tanto, a sua eficácia é iniciada se os professores, coordenadores e diretores participarem. Quando perguntado aos diretores, coordenadores e professores se eles analisam os resultados da PP após a correção, as respostas foram bastante animadoras, pois a concentração residiu no concordo e concordo em parte. Esta prática permite a tomada de decisões de maneira mais rápida e por isso há maiores chances de melhoria na aprendizagem dos alunos.

Em vista disso, Vianna (2003) afirma que

Os resultados das avaliações têm suas implicações, não podendo ser tratados, assim, como uma contabilidade educacional. A avaliação deve ter, forçosamente, consequências, se pretendemos pensar em termos da consolidação da chamada cultura da avaliação. A consequência a que nos referimos está relacionada a novas formas de pensar e agir, demonstrando, assim, que os resultados de uma avaliação fazem diferença e promovem o crescimento da pessoa como ser humano e membro da sua sociedade. Esta sociedade, por sua vez, não pode ficar distanciada do que ocorre na escola, indiferente à constatação dos resultados apresentados, que devem ser discutidos com racionalidade e definidos os caminhos para uma solução

sensata dos problemas que essas avaliações refletem (VIANNA, 2003, p. 32).

Um indicador de que os professores estão considerando os resultados da PP no seu planejamento aparece quando mais de 90% deles optam pelo concordo ou concordo em parte na afirmativa que trata sobre se eles veem as habilidades e os alunos que não desenvolveram satisfatoriamente na PP. Quanto aos diretores e coordenadores, a grande maioria optou pelo concordo. Este cenário configura-se como algo positivo e demonstra uma apropriação coletiva dos resultados.

Corroborando com a atitude dos professores diante do uso dos resultados da PP, quase 90% concordam ou concordam em parte com a inclusão no planejamento das habilidades com mais baixo percentual de acerto na sua turma.

No tocante às questões relativas às etapas que compõem a PP como a matriz de referência, os itens do teste, a aplicação e correção dos testes e uso dos resultados percebe-se, após a análise dos dados, que os sujeitos pesquisados têm um bom conhecimento sobre estes aspectos, além de afirmarem, na sua maioria, que utilizam os resultados da PP para redirecionarem o seu trabalho. Esta atitude confirma o uso deste instrumento avaliativo como uma ferramenta pedagógica, uma vez que permite reorientar a prática docente, retomando os conhecimentos não consolidados pelos alunos.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE CONSOLIDAÇÃO DA PROVA PADRONIZADA NA REDE MUNICIPAL DE TERESINA

Ao longo deste trabalho foram analisados como os professores, coordenadores e diretores utilizam a Prova Padronizada como um instrumento de gestão pedagógica da sua práxis na Rede Municipal de Ensino de Teresina a partir das percepções desses sujeitos e do referencial teórico.

Em linhas gerais, foram apresentados os resultados da Rede Municipal de Teresina na Prova Brasil, aplicada no 9º ano do Ensino Fundamental. Concomitantemente, os resultados da média da Prova padronizada também foram abordados nesta pesquisa.

Este capítulo, por sua vez, está dividido em duas partes: (i) plano de intervenção e (ii) considerações finais com indicativo para futuros estudos sobre o tema.

No que se refere ao Plano de Ação Educacional (PAE), será apresentada uma proposta de intervenção a ser implantada em 2017 e por conseguinte, deverá contribuir com o efetivo uso da PP no cotidiano dos professores, coordenadores e diretores da Rede Municipal de Ensino de Teresina. Partindo das análises realizadas por meio dos questionários aplicados aos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, no que tange às dimensões desta pesquisa, apresentam-se o Quadro 4 com conclusões evidenciadas na pesquisa.

Quadro 4 - Dimensões da pesquisa e evidências

Dimensão 1: Formação dos sujeitos	Evidências
	Os docentes que atuam na Rede Municipal de Teresina apresentam um perfil de formação inicial adequado às suas funções. Contudo, a necessidade de formação contínua deve ser uma constante nas ações da secretaria, como forma de possibilitar a reflexão da práxis e de atualização e aprofundamento da ação pedagógica, considerando as rápidas mudanças a que o mundo está submetido.
Dimensão 2: Relevância da Prova Padronizada para os professores, diretores e coordenadores pedagógicos	Evidências
	De modo geral, pode-se perceber que os diretores, coordenadores e professores consideram relevante a PP, pois há uma predominância de resposta positivas nos aspectos voltados às contribuições das PP para o processo ensino-aprendizagem, bem como no seu caráter diagnóstico. Sobre esses fatores, qualquer ação realizada na escola que contribua com eles, por si só, já é bastante significativa para a qualidade educacional.

Dimensão 3: Apropriação e uso dos resultados da Prova Padronizada	Os aspectos relativos à apropriação e uso dos resultados da PP parecem delicados quando se analisa a compreensão que os sujeitos têm sobre isso. Se por um lado, eles afirmam utilizar os dados resultantes da PP, por outro, eles revelam um descompasso entre as atitudes de professores, coordenadores e diretores, perante os resultados de aprendizagem dos alunos.
Dimensão 4: Divulgação dos resultados	Note-se que o processo de divulgação ainda é considerado um momento formal e provavelmente, por isso, seja conduzido como um evento pontual na escola e até pela secretaria. Esta concepção dificulta que a PP seja incorporada na rotina escolar, seja no planejamento diário dos professores, seja nas análises do desempenho dos alunos pelo diretor e coordenador e até mesmo na associação dos resultados da PP com o desempenho dos estudantes em outras avaliações realizadas pela escola.
Dimensão 5 Procedimentos das etapas da Prova Padronizada	No tocante às questões relativas às etapas que compõem a PP como a matriz de referência, os itens do teste, a aplicação e correção dos testes e uso dos resultados percebe-se, após a análise dos dados, que os sujeitos pesquisados têm um bom conhecimento sobre estes aspectos, além de afirmarem, na sua maioria, que utilizam os resultados da PP para redirecionarem o seu trabalho. Esta atitude indica o uso deste instrumento avaliativo como uma ferramenta pedagógica, uma vez que, permite reorientar a prática docente, retomando os conhecimentos não consolidados pelos alunos. Contudo, ainda há uma parte significativa dos sujeitos que não usa os resultados da PP para redirecionar a sua prática.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

A partir do que foi analisado, o impacto na prática de cada um dos pesquisados ainda é incipiente diante das possibilidades que uma avaliação pode dar, sobretudo quando a maioria deles considera a PP como um diagnóstico da sua turma ou escola. Dessa forma, as dimensões elencadas nesta pesquisa serão estruturantes para a elaboração do plano de ação com vistas a melhorar os processos da PP com foco no seu uso como um instrumento pedagógico da prática docente.

3.1 Os desdobramentos da pesquisa: Plano de Ação Educacional (PAE)

Os capítulos 1 e 2 deram elementos para que o PAE pudesse ser construído. Este plano de ação tem como objetivo redefinir as estratégias usadas pela secretaria em relação à Prova Padronizada, de forma que ela venha a ser utilizada como uma ferramenta pedagógica pelos sujeitos desta pesquisa e assim contribuir para um ensino mais voltado para as necessidades de aprendizagem dos alunos. A proposta é fazer com que a PP tenha sentido pedagógico para os professores, coordenadores e diretores à medida em que seus resultados consigam reorientar a prática de cada um dos envolvidos na sua execução.

As ações estabelecidas neste PAE serão executadas pela secretaria, com ações de responsabilidades da Divisão de Avaliação que envolverá os diversos setores da secretaria que atuam de forma direta com o segmento do 6º ao 9º anos.

Desse modo o plano de ação será elaborado considerando o modelo proposto pelo 5W2H que engloba as seguintes perguntas:

- 1 – *What?* (O que será feito? - Etapas);
- 2 – *Why?* (Por que será feito? - Justificativa); 3 – *Who?* (Quem fará? - Responsabilidades); 4 – *Where?* (Onde será feito? - Local);
- 5 – *When?* (Quando será feito? - Tempo); 6 – *How?* (Como será feito? - Método);
- 7 – *How Much?* (Quanto custará? - Custo).

Serão apresentadas, nas subseções seguintes, as proposições resultantes desta pesquisa.

3.1.1 Regulamentação da Prova Padronizada na rede

Ao longo desta pesquisa, ficou evidente as várias mudanças sofridas pela Prova Padronizada desde a sua criação, inclusive com momentos de interrupção desta ação na secretaria.

Cabe destacar que a falta de regulamentação de qualquer ação em uma instituição a torna vulnerável e frágil, dificultando também o seu reconhecimento pelo público, conseqüentemente, diminuindo o seu impacto.

Dessa forma, buscando minimizar os efeitos da ausência de regulamentação da PP e contribuir a partir de sua institucionalização com o reconhecimento dos sujeitos envolvidos com a PP, apresenta-se a proposição, no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Regularizar a Prova Padronizada e seu uso

O quê?	Criar legislação que regulamente a prova Padronizada e seu uso.
Por quê?	Para regulamentar a Prova Padronizada na Rede e seu uso.
Como?	Por meio de Resolução emanada do Gabinete do Secretário.
Quem?	Assessoria Jurídica da SEMEC.
Onde?	Na SEMEC
Prazo?	30 dias.
Custo?	R\$1.000,00

Fonte: Elaborado pela autora.

Para tanto, a PP será regulamentada, por meio de uma portaria que será

elaborado pela assessoria jurídica da secretaria, sob orientação da Divisão de Avaliação, contendo as funções e objetivos, bem como a sua estrutura. Após a conclusão do documentos, o secretário de educação deverá assiná-lo, no uso de suas atribuições legais, que lhe são conferidas pelo Regimento Interno da SEMEC/Prefeitura Municipal de Teresina, aprovado pelo Decreto nº 7.750 de 5 de junho de 2008 (TERESINA, 2008), para que seja distribuído a todas as escolas e, com isso, será de conhecimento de todos os sujeitos da comunidade escolar.

Para reprodução dos materiais, que serão distribuídos às escolas, destina-se o valor de R\$ 1.000,00 que será utilizado, especificamente, na aquisição de suprimentos para a fotocopadora da Semec, bem como para a compra de papel que será usado na reprodução do documento emitido pela secretaria e divulgado nas escolas e setores da própria Semec. A fonte do recurso que financiará esta ação será da própria prefeitura.

No próximo item, será apresentada a segunda ação a ser implantada pela secretaria.

3.1.2 Definir as matrizes de referência com a participação dos professores

A aplicação de avaliações externas pressupõe a adoção de matrizes de referências, estas devem ser baseadas na matriz curricular da Rede de Ensino. No caso da Prova Padronizada, essas matrizes de referência são retiradas do currículo da Rede, chamado de Plano Referencial. No entanto, percebeu-se que elas são muito volúveis, isto é, mudam a cada aplicação, ou edição da PP. Além disso, a falta de padronização da matriz dificulta a comparação na evolução da aprendizagem dos alunos a cada teste e, conseqüentemente, a retomada dos conteúdos pode perder o sentido, uma vez que, os alunos serão avaliados em outras habilidades na aplicação seguinte. Assim, os professores podem deixar de lado as habilidades não consolidadas, alguns por desconhecerem seus resultados ou mesmo por desconsiderarem tais resultados no ato do planejamento e, assim, partir para as do bimestre subsequente

Como proposição para minimizar os efeitos de várias matrizes da PP, será elaborada uma matriz que possa conter conteúdos e habilidades essenciais à continuidade dos estudos dos alunos, que esteja em consonância com o plano referencial da rede e com as avaliações externas aplicadas em nível federal e que

parta da definição dos professores e não somente da secretaria, conforme Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 - Definir as matrizes de referência com a participação dos professores

O quê?	Definir a matriz de referência da Prova Padronizada
Por quê?	Para estabelecer uma matriz em cada ano escolar avaliado e assim possibilitar aos docentes o conhecimento do que será avaliado.
Como?	Por meio de encontros com grupos de professores promovidos pela secretaria
Quem?	Coordenadores de área
Onde?	Na SEMEC
Prazo?	30 dias.
Custo?	R\$1.000,00

Fonte: Elaborado pela autora.

A definição da matriz de referência para a PP deverá ser realizada em um grupo formado pelos coordenadores de área, responsáveis pela formação continuada dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, pelos especialistas que atuam na formação do 5º ano, em razão deles fazerem parte da equipe de elaboração dos itens destes testes e quatro representantes dos professores das áreas avaliadas, um para cada zona as quais as escolas estão distribuídas (norte, sul, leste e sudeste). Após essa análise e elaboração da matriz, a validação acontecerá com a contribuição de todos os professores de Língua Portuguesa e Matemática, do 6º ao 9º anos, para que o processo seja participativo e com isso mais significativo para os sujeitos envolvidos. Vale destacar que todos os professores participam de formação, quinzenalmente, no Centro de Formação da secretaria, com isso, fica mais fácil a realização dos encontros, pois é algo já estabelecido no cronograma anual da secretaria e de conhecimento das escolas.

Além disso, com uma matriz definida e conhecida pelos professores, diretores e coordenadores há mais chances de que ela seja efetivamente utilizada. Para tanto, a equipe que procederá com a versão da matriz se encontrará também no Centro de Formação, durante uma semana para concluir a primeira sugestão das matrizes. A validação desses documentos será realizada durante dois encontros de formação, de 8 horas cada, oferecidos pela Semec, no Centro de Formação, sob a orientação dos coordenadores de área e a Divisão de Avaliação. Os custos para efetivação desta ação serão de R\$ 1.000,00 para reprodução de matérias de estudo e pesquisa, como cópias de texto e das matrizes distribuídos a todos os sujeitos, tendo como fonte recurso próprio da prefeitura.

O próximo item compreende o detalhamento da terceira estratégia deste PAE.

3.1.3 Criação de um sistema online de inserção dos dados da Prova Padronizada

A Semec adota um modelo de envio dos resultados da PP por meio de planilhas em *excel* que são, primeiramente, enviadas pela própria secretaria a todas as escolas e logo após o preenchimento, as unidades de ensino as devolvem ao setor de avaliação da Semec. Os meios de envio são variados, ou por *e.mail*, ou por *pen drive*, portanto, apresenta-se arcaico e complexo para parte das escolas que por esta razão demoram a consolidar seus dados. Há uma reclamação constante na perda desses dados, quer seja pela Semec, quer seja pela escola e, como vimos no capítulo 2, nem sempre são consolidados e utilizados, talvez, por conta dos entraves provenientes dessa forma de envio e coleta dos dados.

Um meio de diminuir esses episódios de tensão, proveniente da perda dos dados, entre a escola e a Semec é a criação de um sistema *online* de inserção de resultados.

Dessa forma, espera-se que haja mais rapidez e agilidade na coleta dos dados, dispensando este trajeto antes feito da Semec para a escola e vice-versa. O Quadro 7, a seguir, apresenta o resumo e detalhes desta ação:

Quadro 7 - Criação de um sistema online de inserção dos dados da Prova Padronizada

O quê?	Criar um sistema online de inserção dos dados da Prova Padronizada
Por quê?	Para agilizar a inserção dos resultados da PP e facilitar o acesso aos resultados pela escola e Semec.
Como?	Por meio de um site que permita a inserção dos resultados da PP.
Quem?	Divisão de Avaliação.
Onde?	Na SEMEC
Prazo?	30 dias.
Custo?	R\$ 10.000,00

Fonte: Elaborado pela autora.

O próximo tópico traz a descrição da quarta ação deste plano. Visando facilitar o acesso aos resultados da PP, será criado um sistema em que hospedará um *site* próprio, criado por programador que já atua na Divisão de Avaliação. Este *sítio* permitirá a inserção e consolidação dos dados das avaliações com maior rapidez e, conseqüentemente, a escola poderá usar as informações com maior

eficácia, produzindo as intervenções necessárias. O sistema permitirá gerar relatórios por aluno, turma, escola e rede. Cada escola terá acesso apenas aos seus resultados, contudo, será possível conhecer os dados gerais da Rede. Para tanto, caberá às escolas inserir as respostas dos testes realizados pelos alunos no campo destinado a este fim. O recurso de R\$ 10.000,00 será suficiente para custear o domínio do *site* e a aquisição de computador e impressora colorida para ajudar na compreensão dos dados nos relatórios que apresentam cores variadas e legendas.

3.1.4 Criação de um curso de apropriação e uso dos resultados das avaliações

O processo de divulgação dos resultados da PP apresenta-se ainda muito incipiente, concentrando-se em momentos pontuais induzidos pela secretaria ou pelos gestores das escolas, conseqüentemente, o uso e apropriação dos dados da PP também são prejudicados em decorrência de uma divulgação que está muito mais voltada ao contexto de prestação de contas do que da apropriação dos resultados com foco na tomada de decisões.

Para conduzir este processo de apropriação de resultados de maneira mais eficaz, propõe-se a criação de um curso de apropriação e uso dos resultados das avaliações para professores, coordenadores e diretores. Para tanto, serão realizados encontros que terão como temática a avaliação externa e suas contribuições para o processo ensino-aprendizagem, com análise e reflexão buscando sempre a tematização da prática. O Quadro 8, a seguir, traz o desenho desta ação:

Quadro 8 - Criação de um curso de apropriação e uso dos resultados das avaliações

O quê?	Criar um curso de apropriação e uso dos resultados das avaliações
Por quê?	Para capacitar professores, coordenadores e diretores no uso dos resultados das avaliações externas aplicadas nas escolas.
Como?	A equipe da Divisão de avaliação incluirá, dentro do cronograma de formação dos professores, coordenadores e diretores, realizado pela secretaria. Os cursistas serão convocados para participarem de 5 encontros ao longo do ano realizados pelos formadores e equipe da Divisão de Avaliação
Quem?	Especialistas em avaliação da divisão de avaliação
Onde?	Na SEMEC
Prazo?	10 meses
Custo?	R\$ 8.000,00

Fonte: Elaborado pela autora.

O curso ministrado por especialistas em avaliação, lotados na Divisão de

Avaliação da Semec, será oferecido a todos professores, diretores e coordenadores pedagógicos. Contudo, as turmas serão formadas com base nos resultados das avaliações da PP, considerando àquelas escolas que apresentam maior necessidade de intervenção, conforme o seu desempenho nos testes, ou seja, a formação de turma será organizada em escolas no abaixo do básico e básico e um segundo grupo no padrão adequado e avançado, com isso, as intervenções poderão ser discutidas e adotadas por grupos com desempenhos próximos. Dessa forma, espera-se que de fevereiro a dezembro, todos os sujeitos sejam contemplados com o curso. Para esta ação, a Semec disponibilizará cerca de R\$ 8.000,00 para reprodução de apostilas e relatórios do resultado das escolas, bem como os textos com estudo de caso para análise e reflexões pelos cursistas.

3.1.5 Implantar o “Protocolo 5 - Análise dos percentuais de acerto por descritor” para orientar as reuniões de análise dos resultados nas escolas

Um dos achados da pesquisa indicou dificuldades dos atores pesquisados na condução da divulgação dos resultados. Sobre isso, apresenta-se um modelo de reunião para que o diretor possa conduzir este momento nas escolas.

Compreendendo que a maneira mais eficaz de divulgação dos resultados é aquela que acontece entre os pares, de forma horizontal, propõe-se o “Protocolo 5”⁸ criado pelo CAEd. Este protocolo faz parte de um material elaborado pelo CAEd chamado Protocolos de Construção Coletiva de Pactos de Metas escolares - Parte I - Protocolos de Preparação de Diagnóstico.

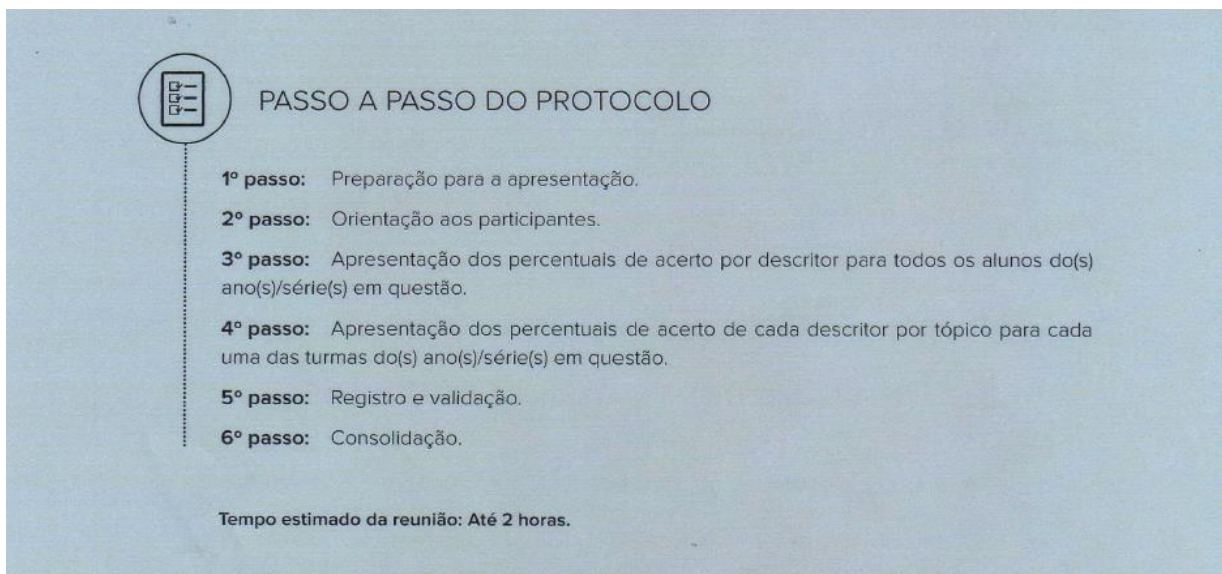
O referido documento é composto por um conjunto de 15 protocolos que busca o fortalecimento da cultura de gestão democrática, contribuindo para a responsabilidade da secretaria em potencializar a autonomia escolar. Tais protocolos seguem uma lógica, composta de quatro momentos básicos: preparação para a realização de todo o percurso; elaboração de um diagnóstico sobre os problemas da escola e de como eles impactam na aprendizagem; a definição de uma agenda mínima de projetos de intervenção com foco nos problemas de aprendizagem; e o monitoramento e avaliação desses mesmos projetos. Duas premissas norteiam a

⁸ O Protocolo 5 foi sugerido na qualificação pela orientadora Lina Kátia e disponibilizado pelo professor Wagner Resende, do CAEd.

adoção destes protocolos. A primeira refere-se à participação da comunidade escolar, principalmente os professores e a outra diz respeito à necessidade de fortalecimento do gestor.

O “Protocolo 5” consiste em um passo a passo para realização de reuniões mais efetivas, e é composto de 6 etapas, descritas a seguir.

Figura 5 – Passo a passo do Protocolo 5



Fonte: CAEd (2014).

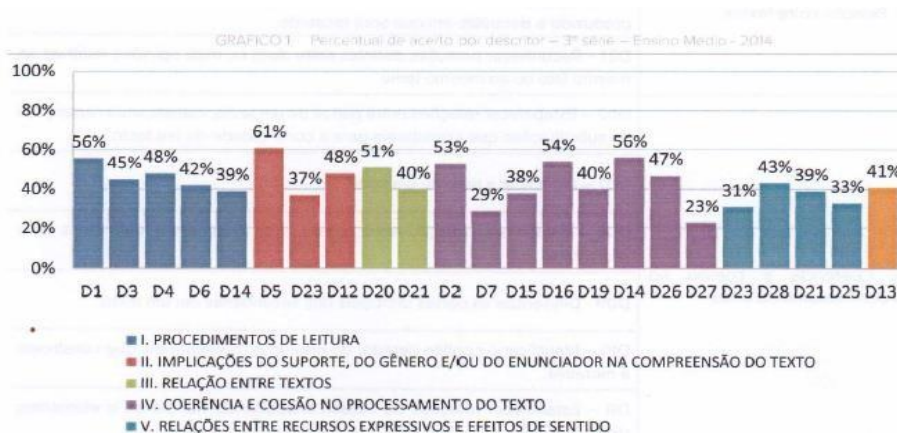
Conforme a Figura 5, o primeiro passo refere-se à preparação para a apresentação da reunião. De acordo com as orientações do CAEd, as reuniões de análise dos resultados são realizadas com coordenadores, diretor e professores. Inicialmente, o responsável pela reunião deverá preparar uma apresentação com base nos relatórios com os dados da PP, gerados pelo *site* sugerido nas ações deste plano. Depois disso, os resultados deverão ser analisados pelos participantes da reunião, e todos deverão ser ouvidos enquanto alguém fica responsável pelas anotações e registro em formulário próprio.

O segundo passo corresponde às orientações aos participantes da reunião: diretor, coordenador pedagógico e professores. O objetivo da reunião remete à reflexão sobre os descritores avaliados com baixo e alto desempenho. O responsável pela reunião deverá apresentar os gráficos com os resultados comparativos e incentivar os participantes a refletir sobre o desempenho dos alunos, bem como explicar as possíveis hipóteses que fizeram a escola alcançar

determinado resultado. Ressalta-se que esta condução pode apresentar um cenário que possibilite mudanças na prática pedagógica dos professores.

A etapa que consiste na apresentação dos percentuais de acerto por descritor para todos os alunos do(s) aluno(s)/ série(s) em questão segue o exemplo da Figura 6, a seguir.

Figura 6 – Percentual de acerto por descritor

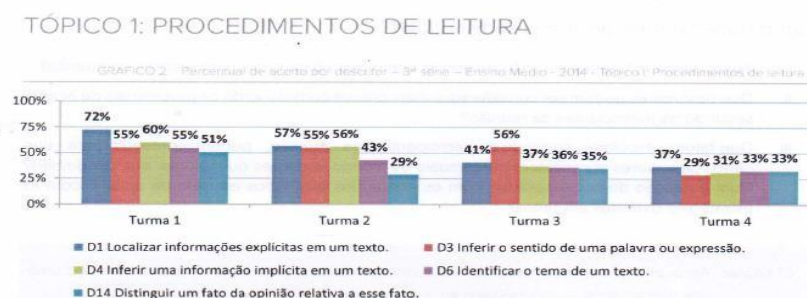


Fonte: CAEd (2014).

Os dados após a apresentação devem ser discutidos para analisar a situação da escola, observando os descritores mais críticos e os fatores que interferem neste resultado, sugerindo estratégias pedagógicas a serem usadas.

A quarta etapa especifica os resultados da escola, e é a etapa chamada de Apresentação dos descritores por tópico para cada uma das turmas dos anos/ séries em questão. Nela, os gráficos devem vir separados por tópico avaliado e turmas do ano submetido à avaliação, conforme exemplo a seguir, presente na Figura 7.

Figura 7 - Percentual de acerto por tópico/ turmas



Fonte : CAEd (2014).

Os gráficos apresentados nesta etapa deverão conter o percentual de acerto por descritor por turma, disciplina e tópico/eixo com os resultados comparativos das turmas e descritores. Para o sucesso desta etapa é necessário que as matrizes de referência sejam disponibilizadas a todos os participantes.

O quinto passo compreende a etapa de registro e validação, na qual serão registradas as considerações do grupo discutidas e acertadas ao longo da reunião e, ao final do encontro, essas anotações serão socializadas para validação da equipe.

Por fim, o sexto passo chamado de consolidação é o momento em que o diretor e coordenador, após a conclusão da reunião, deverão consolidar o material validado na reunião. O Quadro 9, a seguir, apresenta um resumo desta ação:

Quadro 9 - Implantar o “Protocolo 5” para orientar as reuniões de análise dos resultados das avaliações nas escolas

O quê?	Orientar as reuniões de análise dos resultados das avaliações nas escolas
Por quê?	Para melhorar o processos de divulgação dos resultados das avaliações
Como?	Por meio da implantação do “ Protocolo 5”
Quem?	Divisão de Avaliação
Onde?	Nas escolas
Prazo?	30 dias.
Custo?	R\$ 5.000,00

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a reunião, serão analisados os gráficos com o percentual de acertos de aluno, série e turma, por descritor. Para a realização desta ação serão investidos R\$5.000,00 para que as escolas reproduzam os materiais que se fizerem necessários para a realização das reuniões.

Diante do exposto, um fator constatado na pesquisa no que se refere ao perfil dos docentes, revela que todos têm, no mínimo, uma formação em nível superior. Este cenário aponta para a necessidade de formação continuada ofertada pela Semec ou mesmo a escola. Diante disso, o curso sobre uso e apropriação dos resultados, que será proposto para os professores, diretores e coordenadores pedagógicos no PAE, pode contribuir para a formação dos sujeitos.

Outra ação que visa impactar na ação pedagógica dos sujeitos é a criação do *site* contendo todos os resultados da PP, como forma de dar celeridade ao acesso das

informações, bem como a devolutiva a tempo de propor intervenções necessárias na prática de cada um envolvido no processo.

Os aspectos relativos à apropriação e uso dos resultados da PP parecem delicados quando se analisa a compreensão que os sujeitos têm sobre isso. Se por um lado eles afirmam utilizarem os dados resultantes da PP, por outro, eles revelam um descompasso entre as atitudes de professores, coordenadores e diretores, perante os resultados de aprendizagem dos alunos. Portanto, o impacto na prática de cada um dos pesquisados ainda é incipiente diante das possibilidades que uma avaliação na qualidade de ferramenta pedagógica pode realizar, sobretudo quando a maioria deles considera a PP como um diagnóstico da sua turma ou escola. Espera-se, a partir da implantação do Protocolo 5, que as reuniões sejam mais efetivas, contribuindo para a apropriação e uso dos resultados pelos sujeitos das escolas, uma vez que isto foi apontado como uma fragilidade da Rede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No curso desta pesquisa encontramos alguns entraves na estrutura da secretaria, como a ausência de registro sobre as ações e políticas implantadas nas escolas. Para tanto, a descontinuidade das políticas demonstra a necessidade de se institucionalizar as ações.

O objetivo desenhado para este trabalho foi o de investigar de que maneira se dá a apropriação dos resultados da Prova Padronizada como ferramenta pedagógica nas escolas municipais de Teresina, com vistas a consolidar a PP nas escolas da Rede Municipal de Teresina-PI.

Nesse sentido, norteou-se o percurso do estudo pela seguinte pergunta: de que maneira se dá a apropriação dos resultados da Prova Padronizada como ferramenta pedagógica para professores e gestores das escolas municipais de Teresina?

O percurso deste trabalho permitiu descrever a Prova Padronizada, analisar como os sujeitos pesquisados se apropriam de seus resultados e propor ações voltadas para a melhoria do seu processo, com vistas a contribuir com as práticas pedagógicas e de gestão dos sujeitos.

Para investigar o problema, foram coletadas informações por meio de questionários aplicados aos professores, coordenadores pedagógicos e diretores. A partir disso percebemos que os sujeitos pesquisados consideram a PP um instrumento relevante para a sua prática, inclusive compreendendo-a como uma avaliação diagnóstica, por outro lado, surgiu também indícios de incompreensão por parte de alguns sujeitos em relação aos objetivos e às funções desta prova.

Assim, à medida em que a Prova Padronizada é compreendida, por todos os profissionais, como algo que ajuda no processo educativo, ela tem reais possibilidades de ser incorporada ao cotidiano escolar e assim contribuir para a qualidade da educação.

Contudo, os dados apontam para a necessidade de uso dos resultados da PP de maneira formativa, uma vez que, esta função avaliativa possibilita o uso dos dados para intervir tanto na aprendizagem do aluno quanto na prática do professor. A PP não pode servir apenas para diagnosticar os que “sabem” e os que “não sabem”. Seria reduzir o potencial de uma avaliação se ela for utilizada com este

objetivo somente.

Um aspecto revelado na pesquisa apontou para a necessidade de que os professores, diretores e coordenadores conheçam antecipadamente o que é avaliado na PP. Vale ressaltar que as habilidades definidas para cada teste fazem parte do currículo trabalhado nas escolas, contudo, há um recorte destes descritores para compor a matriz da PP. Esta ação não é divulgada previamente aos professores, isto pode ser visto como um entrave do seu uso como uma ferramenta pedagógica.

Além disso, o estudo demonstrou a necessidade de formação continuada em relação a aspectos voltados à avaliação, sobretudo, nos conhecimentos que impulsionem os gestores e professores a se apropriarem e utilizarem os resultados das avaliações a serviço de suas práticas.

Os achados desta pesquisa também possibilitaram investigar as percepções dos sujeitos sobre a Prova Padronizada, possibilitando a elaboração de um plano de ação que contribua com a consolidação da Prova Padronizada nas escolas da Rede e faça sentido pedagógico aos seus usuários.

Este trabalho teve como foco a PP como uma ferramenta pedagógica, porém, elementos como o desempenho dos alunos e a forma de percepção dos gestores em relação ao trabalho com os dados provenientes dela, por exemplo, ainda podem ser alvo de pesquisas mais a frente.

É importante frisar, ainda, que ficou evidente a necessidade de futuras pesquisas ou mesmo a realização de entrevistas para analisar melhor outros fatores apontados pelas respostas dos questionários, como por exemplo a negação ao seu papel diagnóstico por parte dos sujeitos, algo que pode suscitar que a PP tem outras funções também, nas quais não foi possível detectar.

Outra possibilidade seria ampliar a pesquisa para alcançar os alunos, verificando a relação desses sujeitos e de que maneira eles compreendem o processo da PP e suas contribuições para o seu percurso educacional.

Face ao exposto, a Prova Padronizada pode ser um instrumento mediador entre a prática do professor e o desempenho dos alunos, bem como um elemento de gestão para diretores e coordenadores das escolas, pois ela produz dados que auxiliam os educadores a identificarem o quanto os alunos já avançaram e, a partir disso, planejar as estratégias de intervenção imediata para cada aluno, turma e

escola. Diante disso, a secretaria também tem elementos que podem servir para orientar a tomada de decisão quer seja na política de formação de professores, no reforço escolar, no apoio institucional, e em outras ações pedagógicas da Rede Municipal de Teresina.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, B.; CORREIA, W.; CAMPOS, F. Uso da Escala Likert na Análise de Jogos. Simpósio Brasileiro de Games (SBGAMES), 10. 2011, [s.l.]. **Anais...** [s.l.], 2011, p. 1-5.

ALAVARSE, O; BRAVO, M. H., MACHADO, C. **Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro.** Trabalho aprovado para apresentação no III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. 14 a 17 de novembro, Zaragoza: Espanha, 2012.

BARRETTO, E. S. S.. As novas relações entre o currículo e a avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, n. 12, p. 133-144, jan./jun. 2013, v. 7. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFi-le/1690/1341>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/principal.htm>. Acesso em: 24 abr. 2015.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 04 fev. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 ago. 2015.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 13 mai. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: <

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 25 mai. 2015.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z.. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

CAEd. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Protocolos de Construção Coletiva de Pactos de Metas escolares** - Parte I - Protocolos de Preparação de Diagnóstico, [2014?].

_____. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Guia de Estudos-Processo de Formação de Profissionais da Educação Pública**. 2012

CASTRO, M. H. G.. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CHIZZOTTI, A.. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3 ed. RJ: Vozes, 2010.

CONDÉ, E. S.. **Abrindo a caixa**: elementos para melhor compreender a análise das políticas públicas. (2010). [online] Disponível em: <<http://www.ppgp.CAEdufjf.net/course/view.php?id=11>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

COSTA, F. L.. Brasil 200 anos de Estado: 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. **Revista de Administração Pública**. RAP Rio de Janeiro 42(5): 829-74 Set./Out. 2008. Disponível em: <<http://www.ebape.fgv.br/academico>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?. **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, p. 161-174, 2013.

DOLL JR, W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FRANCO, C.; BONAMINO, A.; BESSA, N.. **Avaliação da educação básica**: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

GROSBAUM, M. W.. **Progestão**: Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola? Módulo IV/ Marta Wolak Grosbaum, Cláudia Leme Ferreira Davis coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília-Consed: Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

HAYDT, R. C.. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 6 ed. Ática: São Paulo, 2008.

HOFFMANN, J. M. L.. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000.

HORTA NETO, J. L.. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, Espanha, n. 42/5, Abril/2007.

INEP. Instituto Brasileiro de Estatística e Pesquisa. **Distribuição da escala de proficiência da Prova Brasil – Língua Portuguesa – 9º ano**. 2015a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_pr_oficiencia/2013/escalas_ensino_fundamental_2013.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Estatística e Pesquisa. 2015b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_pr_oficiencia/2013/escalas_ensino_fundamental_2013.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Estatística e Pesquisa. Distribuição da escala de proficiência da Prova Brasil- Matemática- 9º ano. 2015c.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LÜCK, H.. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCKESI, C. C.. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições** (14a ed.). São Paulo: Cortez, 2008.

MACIEL, E. M.. **O Estágio Supervisionado como espaço de construção do saber ensinar**. 2012. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012. Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTA%20Emanoela25%2004%2012.PDF>>. Acesso em: 06 mai. 2015.

MELO, M. P. C.. Sistema de Avaliação e reforma Educacional: Possibilidades e Desafios. In: Adriana Bauer; Bernadete A. Gatti. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. 1ed. Florianópolis: Insular, v. 2, p. 27- 41, 2013.

OLIVEIRA, I. B; PACHECO, D. C. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 3ed., Cortez Editora, São Paulo: SP, 2008.

OLIVEIRA, R. P.. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da

qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, n. 100 - Especial, v. 28, p. 661-690, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302007000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 jul. 2014.

OLIVEIRA, V. C. S. Paradigmas de Administração Pública. In: _____. **Sociedade, Estado e administração pública**: análise da configuração institucional dos conselhos gestores do município de Lavras. 2009. 301 p. Tese (Doutorado em Administração) – Departamento de Administração e Economia, Universidade Federal de Lavras, Lavras. 2009.

OLIVEIRA, R. P.; SOUSA, S. Z.. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010.

PAES DE PAULA, A. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n.1, p. 36-49, 2005.

PASQUALI, L. **Psicometria**: Teoria dos testes na Psicologia e na Educação. Petrópolis: RJ: Vozes, 2003.

PEQUENO, M. I. C.. Sistema Permanente de avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na vertente da avaliação do rendimento escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 128-134, 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/162>>. Acesso em: 04 out. 2016.

PERRENOUD, P.. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 9-27, 2003.

_____. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 183, 1999.

PONTES, L. A. F.. **Indicadores Educacionais no Brasil e no Mundo**: as Diversas Faces da Educação. [online] Disponível em: <<http://www.ppgp2014.CAEdufjf.net/course/view.php?id=29§ion=2>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

RICHARDSON, R. J.. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas, 1999.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Secretaria de Estado de Educação**. Saerj/ Saerjinho/ IDERJ. [online] Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

SALES, Luis. **Luis Sales**: entrevista [nov. 2015]. Entrevistadora: Giovanna Saraiva Bezerra Barbosa. Teresina, 2015.

SEMEC. **Secretaria Municipal de Educação de Teresina**. 2015.

SILVA, V. G.. **Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes**: um estudo em quatro redes de ensino público. Vandrê G. da Silva, Nelson A. S. Gimenes, Gabriela M. Moriconi et al.– São Paulo: FCC/SEP, 2013. Disponível em: <
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/viewIssue/292/4>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SOUSA, S. M. Z. L.. Avaliação da Aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau. **Idéias**, São Paulo, v. 8, p. 106-118, 1990.

TERESINA (município). Decreto nº 7.750, de 5 de Junho de 2008. **Aprova o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC**. Disponível em:< <http://juslabor.blogspot.com.br/2013/07/decreto-n-7750-de-05-de-junho-de-2008.html>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. **Sistema de Avaliação Educacional de Teresina**. Disponível em: <<http://www.saethe.CAEduffj.net/wp-content/uploads/2014/06/SAETHE-2014-PADR%C3%83O-LP-8EF.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

UFC. Universidade Federal do Ceará. **Curso de Formação de Gestores**. Disponível em:<http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/extensao/mec_gestores/aula_02/01.html>. Acesso em: 22 abr. 2015

VIANNA, H.. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 23-38, 2003.

APENDICE A– QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

Caro(a) Professor(a),

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/UFJF), intitulada: **UMA PROPOSTA DE CONSOLIDAÇÃO DA PROVA PADRONIZADA NA REDE MUNICIPAL DE TERESINA**. Um de seus objetivos

é investigar de que maneira se dá a apropriação dos resultados da Prova Padronizada como ferramenta pedagógica nas escolas municipais de Teresina.

Contamos com sua contribuição para a contínua melhoria da educação de nosso município, através do compromisso de sempre aprimorar nossas ações. Por isso, sua opinião é muito importante.

A seguir, são apresentados aspectos relativos ao processo de divulgação e utilização dos resultados da Prova Padronizada. Não existem respostas corretas ou erradas. Assinale de acordo com sua percepção. Seguindo os procedimentos éticos que balizam as pesquisas científicas, o questionário não exige a identificação do respondente, assegurando, desta maneira, o sigilo. As respostas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa.

1. Qual é a sua formação?

Ensino Médio – Magistério

Ensino Superior – Pedagogia ou Normal Superior.

Ensino Superior – Licenciatura

Ensino Superior – Outros.

2. Você possui pós- graduação?

() não

() sim. Qual? () Especialização (*mínimo de 360 horas*). () Mestrado. () Doutorado ou posterior.

3. Qual a principal disciplina que você leciona nesta escola?

Língua Portuguesa.

Matemática.

Outra disciplina. Qual? _____

Assinale o seu grau de concordância ou discordância sobre as dimensões relacionadas à Prova Padronizada, no quadro a seguir.

DIMENSÃO 1: RELEVÂNCIA DA PROVA PADRONIZADA (PP) PARA OS PROFESSORES	Discordo	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo
A PP contribui para melhoria do processo ensino aprendizagem da minha turma.				
A PP exerce um papel diagnóstico na aprendizagem dos alunos.				
Informo aos alunos sobre o conteúdo que será cobrado nas PPs.				
Considero importante ser o professor da turma e da disciplina avaliada o aplicador da prova.				
Aplico a PP na minha própria turma.				
Discuto os itens das provas com meus alunos em sala, após terminar a minha correção dos testes.				
Considero a PP apenas um instrumento fiscalizador da SEMEC.				
DIMENSÃO 2: APROPRIAÇÃO E USO DOS RESULTADOS DA PROVA PADRONIZADA	Discordo	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo
Durante as aulas, trabalho com as habilidades que os alunos apresentam mais dificuldades apontadas pela PP.				
Utilizo os resultados dos meus alunos na PP para replanejar as minhas aulas.				
Os alunos com notas mais baixas na PP são atendidos de maneira diferenciada. (reforço, recuperação paralela, contraturno, atividade individual, etc)				
Realizo a recuperação baseada nos descritores com mais baixo desempenho na PP.				
Analiso com os alunos os resultados da turma da PP.				

DIMENSÃO 3: DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS				
Os resultados da PP são divulgados na minha escola.				
Os resultados da PP são divulgados pela SEMEC.				
Considero que a divulgação dos resultados na minha escola acontece de maneira satisfatória.				
O modelo de divulgação dos resultados da PP adotado pela SEMEC é adequado.				
DIMENSÃO 4: PROCEDIMENTOS DAS ETAPAS DA PROVA PADRONIZADA				
A matriz de habilidades é coerente com o planejamento da escola.				
Os testes elaborados pela SEMEC permitem avaliar de acordo com a matriz de habilidades definida para a PP.				
A aplicação do teste, quando é realizada pelo professor da disciplina avaliada com seus alunos, interfere no resultado de maneira positiva.				
Corrijo os testes da minha própria turma.				
Analiso os resultados após a correção dos testes.				
Espero pela divulgação da SEMEC para analisar os resultados da PP.				
Vejo quais habilidades e quais os alunos não desenvolveram satisfatoriamente.				
Planejo minhas aulas considerando as habilidades que apresentam mais baixo desempenho na minha turma.				

APENDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

QUESTIONÁRIO COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Caro(a) Coordenador(a) Pedagógico,

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/UFJF), intitulada: UMA PROPOSTA DE CONSOLIDAÇÃO DA PROVA PADRONIZADA NA REDE MUNICIPAL DE TERESINA. Um de seus objetivos

é investigar de que maneira se dá a apropriação dos resultados da Prova Padronizada como ferramenta pedagógica nas escolas municipais de Teresina.

Contamos com sua contribuição para a contínua melhoria da educação de nosso município, através do compromisso de sempre aprimorar nossas ações. Por isso, sua opinião é muito importante.

A seguir, são apresentados aspectos relativos ao processo de divulgação e utilização dos resultados da Prova Padronizada. Não existem respostas corretas ou erradas. Assinale de acordo com sua percepção. Seguindo os procedimentos éticos que balizam as pesquisas científicas, o questionário não exige a identificação do respondente, assegurando, desta maneira, o sigilo. As respostas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa.

1. Qual é a sua formação?

Ensino Médio – Magistério
Ensino Superior – Pedagogia ou Normal Superior.
Ensino Superior – Licenciatura
Ensino Superior – Bacharelado.

2. Você possui pós- graduação? Em caso afirmativo, marque a de maior grau.

() não
() sim. Qual o maior nível? () Especialização (mínimo de 360 horas) () Mestrado
() Doutorado ou posterior.

Assinale o seu grau de concordância ou discordância sobre as dimensões relacionadas à Prova Padronizada, no quadro a seguir.

DIMENSÃO 1: RELEVÂNCIA DA PROVA PADRONIZADA (PP) PARA O DIRETOR	Discordo	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo
A PP contribui para melhoria do processo ensino aprendizagem da minha escola.				
A PP exerce um papel diagnóstico na aprendizagem dos alunos.				
Tenho conhecimento das habilidades que serão avaliados na PP				
Considero importante ser o professor da turma e da disciplina avaliada o aplicador da prova.				
Incluo no calendário das avaliações da minha escola as datas de aplicação da PP				
Ajudo os professores na aplicação da PP.				
Considero a PP um instrumento fiscalizador da SEMEC.				
DIMENSÃO 2: APROPRIAÇÃO E USO DOS RESULTADOS DA PROVA PADRONIZADA	Discordo	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo
Conheço as habilidades que as turmas apresentam maior dificuldades apontadas pela PP.				
Utilizo os resultados da PP de minha escola para auxiliar na orientação do planejamento pedagógico dos professores.				
Os alunos com notas mais baixas na PP são atendidos de maneira diferenciada após cada resultado da PP. (reforço, recuperação paralela, contraturno, atividade individual, etc)				
Oriento a realização de recuperação baseada nos descritores com mais baixo desempenho na PP.				
Analiso os resultados da PP das turmas da minha escola com os professores.				
DIMENSÃO 3: DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS				
Os resultados da PP são divulgados na minha escola.				
Os resultados da PP são divulgados somente pela SEMEC.				
Considero que a divulgação dos resultados na minha escola acontece de maneira satisfatória.				
O modelo de divulgação dos resultados da PP adotado pela SEMEC é adequado.				

DIMENSÃO 4: PROCEDIMENTOS DAS ETAPAS DA PROVA PADRONIZADA				
Conheço a matriz de habilidades da PP.				
Os testes elaborados pela SEMEC permitem avaliar de acordo com a matriz de habilidades definida para a PP.				
A aplicação do teste interfere no resultado dos alunos de maneira positiva quando é realizada pelo professor da disciplina avaliada.				
Acompanho a correção dos testes da minha escola				
Analiso os resultados após a correção dos testes.				
Espero pela divulgação da SEMEC para analisar os resultados da PP.				
Vejo quais os alunos não desenvolveram satisfatoriamente as habilidades da PP.				
Participo da análise dos resultados da PP com os professores.				

APENDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DIRETORES

QUESTIONÁRIO DIRETORES

Caro(a) Diretor(a),

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/UFJF), intitulada: **UMA PROPOSTA DE CONSOLIDAÇÃO DA PROVA PADRONIZADA NA REDE MUNICIPAL DE TERESINA**. Um de seus objetivos

é investigar de que maneira se dá a apropriação dos resultados da Prova Padronizada como ferramenta pedagógica nas escolas municipais de Teresina.

Contamos com sua contribuição para a contínua melhoria da educação de nosso município, através do compromisso de sempre aprimorar nossas ações. Por isso, sua opinião é muito importante.

A seguir, são apresentados aspectos relativos ao processo de divulgação e utilização dos resultados da Prova Padronizada. Não existem respostas corretas ou erradas. Assinale de acordo com sua percepção. Seguindo os procedimentos éticos que balizam as pesquisas científicas, o questionário não exige a identificação do respondente, assegurando, desta maneira, o sigilo. As respostas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa.

1. Qual é a sua formação?

Ensino Médio – Magistério
Ensino Superior – Pedagogia ou Normal Superior.
Ensino Superior – Licenciatura
Ensino Superior – Bacharelado.

2. Você possui pós- graduação? Em caso afirmativo, marque a de maior grau.

() não () sim. Qual o maior nível? () Especialização (mínimo de 360 horas). () Mestrado. () Doutorado ou posterior.

Assinale o seu grau de concordância ou discordância sobre as dimensões relacionadas à Prova Padronizada, no quadro a seguir.

DIMENSÃO 1: RELEVÂNCIA DA PROVA PADRONIZADA (PP) PARA O DIRETOR	Discordo	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo
A PP contribui para melhoria do processo ensino aprendizagem da minha escola.				
A PP exerce um papel diagnóstico na aprendizagem dos alunos.				
Tenho conhecimento das habilidades que serão avaliados na PP				
Considero importante ser o professor da turma e da disciplina avaliada o aplicador da prova.				
Incluo no calendário das avaliações da minha escola as datas de aplicação da PP				
Ajudar os professores na aplicação da PP.				
Considero a PP um instrumento fiscalizador da SEMEC				
DIMENSÃO 2: APROPRIAÇÃO E USO DOS RESULTADOS DA PROVA PADRONIZADA	Discordo	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo
Conheço as habilidades que as turmas apresentam maior dificuldades apontadas pela PP				
Em minha escola utiliza-se os resultados da PP para orientar o planejamento.				
Os alunos com notas mais baixas na PP são atendidos de maneira diferenciada após cada resultado da PP. (reforço, recuperação paralela, contraturno, atividade individual, etc)				
Em minha escola, a realização de recuperação é baseada nos descritores com mais baixo desempenho na PP.				
Participo da análise dos resultados da PP das turmas da minha escola com os professores.				
DIMENSÃO 3: DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS				
Os resultados da PP são divulgados na minha escola.				
Os resultados da PP são divulgados somente pela SEMEC.				
Considero que a divulgação dos resultados na minha escola acontece de maneira satisfatória.				
O modelo de divulgação dos resultados da PP adotado pela SEMEC é adequado.				
DIMENSÃO 4: PROCEDIMENTOS DAS ETAPAS DA PROVA PADRONIZADA				
Conheço a matriz de habilidades da PP				
A matriz de habilidades é coerente com o planejamento da escola.				
Os testes elaborados pela SEMEC permitem avaliar de acordo com a matriz de habilidades definida para a PP.				
A aplicação do teste interfere no resultado de maneira positiva quando é realizada pelo professor da disciplina avaliada com seus alunos.				
Acompanho a correção dos testes da minha escola				

Analiso os resultados após a correção dos testes.				
Espero pela divulgação da SEMEC para analisar os resultados da PP.				
Vejo quais os alunos não desenvolveram satisfatoriamente as habilidades da PP.				

ANEXO A - CONVITE AOS DIRETORES PARA PARTICIPAÇÃO DO ENCONTRO DE DIVULGAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS DA PROVA PADRONIZADA – 2º BIMESTRE

CONVITE

Senhor (a) Diretor (a),

Considerando a importância da análise dos resultados obtidos na prova padronizada (6º ao 9º ano), enfatizamos que, será de grande valia à tomada de decisão, quanto às estratégias de intervenção, visto que, servirá para nortear o trabalho direcionado à melhoria da aprendizagem dos alunos.

Para tanto, convocamos os senhores e senhoras a participarem do encontro de Divulgação e Análise de Resultados da Prova Padronizada – 2º bimestre, conforme cronograma a seguir:

Grupo	Local	Data	Horário
Diretores (as) das Zonas Sul e Sudeste	Centro de Formação Odilon Nunes	12/09/2014	07h30min
Diretores (as) das Zonas Norte e Leste	Centro de Formação Odilon Nunes	12/09/2014	10h30min

Observação: ofício foi enviado via transporte SEMEC. A reunião prevista para o dia 12/09 foi transferida 15/09/2014 no mesmo horário.

Grata

Gerência de Ensino Fundamental

ANEXO B - MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA PADRONIZADA-2016

Matemática 1º BIMESTRE

6º ANO

CATEGORIA	HABILIDADES
NÚMEROS E OPERAÇÕES	H1-Reconhece as regularidades do SND, para caracterizá-lo como aditivo, multiplicativo, posicional e decimal, por meio da comparação de vários sistemas de numeração e outras bases de
	H2-Lê e escreve números naturais.
	H4-Representa geometricamente os números naturais.
	H5-Resolve e formula situações-problema compreendendo as ideias subjacentes às operações de adição e subtração de números naturais e algumas de suas propriedades estruturais.
ESPAÇO E FORMA	H6-Identifica a localização/movimentação de objetos em mapas, croquis e outras representações gráficas. (D1)
GRANDEZAS E MEDIDAS	H13-Resolve problema utilizando relações entre as diferentes unidades de medidas de comprimento (m, cm, mm, km) e massa (g,
	H14-Resolve problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas. (D12)
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	H15-Lê e interpreta dados de uma pesquisa organizados em tabelas e gráficos de colunas ou de barras.

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA PADRONIZADA-
2016
Matemática 1º BIMESTRE**

7º ANO

CATEGORIA	HABILIDADES
NÚMEROS E OPERAÇÕES	H2-Identifica a localização de números inteiros na reta numérica. (D16)
	H5-Efetua cálculos com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação e divisão). (D18)
	H7-Resolve situações-problema com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação e divisão). (D20)
ESPAÇO E FORMA	H8-Identifica propriedades comuns e diferentes entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações. (D2)
	H11-Quantifica e estabelece relações entre o número de vértices, faces e arestas de um poliedro convexo (prismas, pirâmides e outros).
GRANDEZAS E MEDIDAS	H14-Resolve problema utilizando relações entre as diferentes unidades de medidas de superfície (m^2 , cm^2 , mm^2 , km^2). (D15)
	H15-Resolve problema envolvendo cálculo de área de figuras planas. (D13)
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	H17-Lê e interpreta dados de uma pesquisa organizados e representados em tabelas e gráficos (de colunas e de barras).

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA PADRONIZADA-
2016
Matemática 1º BIMESTRE**

8º ANO

CATEGORIA	HABILIDADES
NÚMEROS E OPERAÇÕES	H3-Reconhece as diferentes representações de um número racional. (D21)
	H4-Efetua cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação). (D25)
	H5-Resolve situações problema com números racionais envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação). (D26)
	H12-Calcula o valor numérico de uma expressão algébrica. (D30)
ESPAÇO E FORMA	H23-Resolve problema utilizando propriedades dos polígonos (soma dos ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno dos polígonos regulares). (D8)
GRANDEZAS E MEDIDAS	H25-Resolve problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.(D12)
	H26-Resolve problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas. (D13)
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	H27-Lê e interpreta dados de uma pesquisa expressos em tabelas e gráficos de colunas, barras, de setores, histogramas e polígonos de frequência.

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA PADRONIZADA-
2016**

Matemática 1º BIMESTRE

9º ANO

CATEGORIA	HABILIDADES
NÚMEROS E OPERAÇÕES	H1-Utiliza as propriedades da potenciação para simplificar expressões.
	H2-Resolve situações-problema que envolve potenciação e radiciação com números reais.
	H8-Utiliza a racionalização para simplificar frações com radicais nos denominadores.
ESPAÇO E FORMA	H13-Utiliza o Teorema de Tales na resolução de uma situação-problema.
	H14-Resolve situações problema envolvendo a semelhança de triângulos.
GRANDEZAS E MEDIDAS	H15-Resolve situações-problema que envolve perímetro de figuras planas poligonais utilizando procedimentos pessoais e convencionais.
	H16-Resolve situações-problema que envolve áreas de figuras planas poligonais utilizando procedimentos pessoais e convencionais.
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	H17-Lê e interpreta dados de uma pesquisa em tabelas, gráficos de barras, de colunas, de setores, histogramas e polígonos de frequência.

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA
PADRONIZADA-2016**

Matemática

2º BIMESTRE

6º ANO

CATEGORIA	HABILIDADES
NÚMEROS E OPERAÇÕES	H16-Resolve problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação (multiplicação comparativa, ideia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória) e divisão (repartir igualmente e medir). (D19)
	H17- Efetuar calculo com números naturais envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).
	H24-Resolve situações-problema que envolve as operações fundamentais, a potenciação e a radiciação.
ESPAÇO E FORMA	H26-Classifica figuras planas segundo critérios diversos como: circunferências, polígonos e outras figuras; número de lados dos polígonos, eixos de simetria de um polígono.
	H27-Identifica o paralelismo e o perpendicularismo entre os elementos de figuras planas (em especial dos polígonos).
GRANDEZAS E MEDIDAS	H31-Relaciona as unidades de medida de área do sistema métrico decimal para efetuar transformações das unidades mais usuais (cm ² , m ² , km ²).
	H35- Resolve problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas. (D13)
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	H39-Associa informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa. (D37)

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA PADRONIZADA-
2016
Matemática 2º
BIMESTRE**

**7º
ANO**

CATEGORIA	HABILIDADES
NÚMEROS E OPERAÇÕES	H21-Reconhece as diferentes representações de números racionais (forma fracionária, decimal e percentual). (D21)
	H20- Efetua cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação). (D25)
	H26- Resolve problema com números racionais envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação). (D26)
	H27- Resolve problema envolvendo potenciação e radiciação de números racionais.
ESPAÇO E FORMA	H28-Reconhece ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não-retos. (D6)
	H33-Reconhece e representa ângulos complementares, suplementares e opostos pelo vértice.
GRANDEZAS E MEDIDAS	H36- Resolve situações-problema que envolve as operações com medidas de ângulos.
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	H38-Associa informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa. (D37)

MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA PADRONIZADA-2016
Matemática 2º BIMESTRE

8º ANO

CATEGORIA	HABILIDADES
NÚMERO S E OPERAÇÕES	H31- Efetua corretamente as operações com polinômios na simplificação de expressões algébricas.
	H33-Transforma expressões algébricas em um produto de fatores: fator comum, trinômio quadrado perfeito, diferença de dois quadrados e agrupamento.
	H34- Simplifica uma expressão algébrica por meio da fatoração.
ESPAÇO E FORMA	H37-Reconhece círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações.
GRANDEZAS E MEDIDAS	H38- Resolve situações-problema que envolve o cálculo de área de superfícies planas poligonais por meio de decomposições e/ou composições, estimativa, aproximações e/ou métodos convencionais (fórmulas).
	H39- Resolve situações-problema que envolve o cálculo de área de superfícies circulares por meio de decomposições e/ou composições, estimativa, aproximações e/ou métodos convencionais (fórmulas).
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	H41-Associa informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.
	H42-Calcula as medidas de tendência central de uma pesquisa (média aritmética e ponderada), compreendendo seus significados para fazer inferências.

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA
PADRONIZADA-2016
Matemática**

2º BIMESTRE

9º ANO

CATEGORIA	HABILIDADES
NÚMEROS E OPERAÇÕES	H19-Identifica uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema.
	H20-Resolve situações-problema por meio de equações de primeiro grau com uma incógnita.
	H22-Traduz uma situação-problema por uma equação de 2º grau com uma incógnita e identifica seus coeficientes.
	H23-Resolve situações-problema por meio de uma equação do 2º grau com uma incógnita. (D31)
ESPAÇO E FORMA	H27-Reconhece que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.
GRANDEZAS E MEDIDAS	H31-Reconhece círculo/ circunferência, seus elementos e algumas de suas relações.
	H32-Resolve situações-problema que envolvam a relação entre o comprimento da circunferência e a medida de seu diâmetro.
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	H35- Resolve situações-problema com dados apresentados em tabelas e gráficos (de barras, de colunas, de setores, de histograma e de polígonos de frequência).

MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA PADRONIZADA-2016

Matemática

3º BIMESTRE

6º ANO

CATEGORIA	HABILIDADES
NÚMEROS E OPERAÇÕES	H46-Identifica a localização de números racionais na reta numérica.
	H47-Identifica fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.
	H48-Reconhece as diferentes representações de um número racional (fracionário, decimal e percentual).
	H50-Resolve situações-problema que envolve diferentes significados do número racional não negativo: relação parte/todo, quociente, razão ou operador.
ESPAÇO E FORMA	H51-Reconhece ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não retos.
GRANDEZAS E MEDIDAS	H60-Resolve problema envolvendo noções de volume.
	H64-Resolve situações problema envolvendo unidades de medida de tempo (s, min, h).
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	H66-Resolve problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA
PADRONIZADA-2016**

Matemática

3º BIMESTRE

7º ANO

CATEGORIA	HABILIDADES
NÚMEROS E OPERAÇÕES	H47-Resolve situações problema envolvendo equação do 1º grau com uma incógnita.
	H48-Identifica um sistema de equações do 1.º grau que expressa um problema.
	H49-Resolve situações-problema que envolve sistema de equações do 1º grau.
ESPAÇO E FORMA	H51-Identifica propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.
	H57- Resolve problemas envolvendo as propriedades de ângulos interno e externos de triângulos, com ou sem justaposição ou sobreposição de figuras.
GRANDEZAS E MEDIDAS	H58-Resolve problema utilizando relações entre diferentes unidades de medidas (comprimento, massa e tempo).
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	H60-Lê e interpreta dados apresentados em tabelas gráficos.
	H64-Resolve situações-problema utilizando o princípio fundamental da contagem.

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA
PADRONIZADA-2016
Matemática**

3º BIMESTRE

8º ANO

CATEGORIA	HABILIDADES
NÚMEROS E OPERAÇÕES	H44-Resolve problemas envolvendo operações com frações algébricas.
	H48-Identifica uma equação do 1.º grau que expressa um problema.
	H52-Resolve problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
ESPAÇO E FORMA	H57-Identifica propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.
	H58-Resolve problemas utilizando as propriedades das cevianas (altura, mediana e bissetriz) de um triângulo isósceles, com o apoio de figura.
GRANDEZAS E MEDIDAS	H62-Resolve situações-problema que envolve a superfície total de prismas e pirâmides, e as relações entre as unidades usuais de medida de superfície.
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	H63-Resolve problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
	H65-Calcula as medidas de tendência central de uma pesquisa (média, mediana e moda), compreendendo seus significados para fazer inferências.

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA
PADRONIZADA-2016
Matemática**

3º BIMESTRE

9º ANO

CATEGORIA	HABILIDADES
NÚMEROS E OPERAÇÕES	H36-Identifica um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.
	H38-Resolve situações-problema por meio de sistema de equações do 1º grau com duas incógnitas.
	H39-Traduz uma situação-problema por meio de um sistema de equação de 2º grau.
	H40-Resolve situações-problema por meio de sistemas de equações do 2º Grau.
ESPAÇO E FORMA	H43- Utiliza relações métricas do triângulo retângulo para resolver problemas significativos.
	H46-Resolve situações-problema utilizando os conceitos de seno, cosseno e tangente dos ângulos notáveis.
GRANDEZAS E MEDIDAS	H47- Resolve situações-problema que envolve a área da superfície total de alguns sólidos geométricos ou de algumas de suas seções planas (Prismas e Cilindros)
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	H48- Desenvolve o raciocínio combinatório por meio de situações-problema envolvendo contagem.

1ª PROVA PADRONIZADA – 1º BIMESTRE – 2016 – 6º

ANO LÍNGUA PORTUGUESA

HABILIDADES
H1 – Localizar informação explícita em fábulas, receitas, regulamentos, diários.
H3 – Identificar o assunto principal em fábulas, receitas, regulamentos, diários.
H4 – Reconhecer a finalidade de fábulas, receitas, regulamentos, diários.
H6 – Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou assunto em fábulas, receitas, regulamentos, diários.
H9 – Reconhecer relação de causa e consequência em fábulas e diários.
H10 – Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em fábulas e diários.
H15 – Reconhecer elementos da narrativa em fábulas e diários.
H16 – Reconhecer a relação entre pronomes pessoais do caso reto e seus referentes em fábulas e diários.

1ª PROVA PADRONIZADA – 1º BIMESTRE – 2016 – 7º

ANO LÍNGUA PORTUGUESA

HABILIDADES
H1 – Localizar informação explícita em fábulas modernas, entrevistas, memórias literárias, HQs e tirinhas. (D1)
H2 – Reconhecer os elementos da narrativa em fábulas modernas, memórias literárias e HQs. (D10)
H4 – Reconhecer a finalidade de fábulas modernas, entrevistas, memórias literárias, HQs e tirinhas. (D12)
H6 – Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão em fábulas modernas, entrevistas, memórias literárias, HQs e tirinhas. (D3)
H10 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em HQs e tirinhas. (D5)
H12 – Inferir efeito de humor em HQs e tirinhas. (D16)
H13 – Interpretar as relações entre elementos verbais e não verbais em HQs e tirinhas. (D5)
H14 – Reconhecer expressões de linguagem informal e marcas de regionalismo em memórias literárias, HQs e tirinhas. (D13)



1ª PROVA PADRONIZADA – 1º BIMESTRE – 2016 – 8º

ANO LÍNGUA PORTUGUESA

HABILIDADES
H1 – Localizar informações explícitas em narrativas de enigma, tirinhas, HQs, diários e cartas de solicitação. (D1)
H2 – Inferir o efeito de sentido de palavras ou expressão em narrativas de enigma, tirinhas, HQs, diários e cartas de solicitação. (D3)
H3 – Inferir tema em narrativas de enigma, tirinhas, HQs, diários e cartas de solicitação. (D4)
H8 – Identificar os elementos da narrativa em narrativas de enigma. (D10)
H9 – Reconhecer o efeito de sentido das variantes linguísticas e de figuras de linguagem em HQs e tirinhas. (D18)
H10 – Reconhecer a relação entre pronomes e seus referentes (pronomes relativos) em narrativas de enigma, tirinhas, HQs, diários e cartas de solicitação. (D15)
H13 – Interpretar as relações entre elementos verbais e não verbais em HQs e tirinhas. (D5)
H15 – Reconhecer a finalidade de narrativas de enigma, tirinhas, HQ, diários e carta de solicitação. (D12)

1ª PROVA PADRONIZADA – 1º BIMESTRE – 2016 – 9º

ANO LÍNGUA PORTUGUESA

HABILIDADES
H1 – Localizar informações explícitas em fábulas modernas, anúncios publicitários, regulamentos, poemas e letras de música. (D1)
H2 – Identificar tema em anúncios publicitários relacionando elementos verbais e não verbais. (D4)
H4 – Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de palavras e de expressões em anúncios publicitários, fábulas modernas, poemas e letras de música. (D18)
H6 – Identificar os elementos da narrativa em fábulas modernas, poemas e letras de música. (D10)
H8 – Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes em fábulas modernas, poemas e letras de música. (D15)
H9 – Reconhecer relações de causa e consequência em fábulas modernas e letras de música. (D11)
H11 – Interpretar as relações entre elementos verbais e não verbais em anúncio publicitário. (D5)
H14 – Reconhecer o efeito de sentido das variantes linguísticas e de figuras de linguagem em fábulas modernas, anúncios publicitários, poemas e letras de música. (D18)

2ª PROVA PADRONIZADA – 2º BIMESTRE – 2016 – 6º ANO LÍNGUA PORTUGUESA

HABILIDADES
H17 – Localizar informação explícita em conto, poema, letra de música e manual.
H20 – Reconhecer a finalidade de letras de músicas, poemas, contos e manuais.
H21 – Inferir o assunto principal em letras de músicas, contos e poemas.
H22 – Inferir o sentido de palavra ou de expressão em letras de músicas, poemas e contos.
H23 – Reconhecer elementos da narrativa em poemas, letras de músicas e contos.
H24 – Reconhecer a relação de causa e consequência em poemas, letras de músicas e contos.
H25 – Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes em poemas, letras de músicas e contos.
H26 – Inferir o sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação em poemas, letras de músicas e contos.

2ª PROVA PADRONIZADA – 2º BIMESTRE – 2016 – 7º ANO LÍNGUA PORTUGUESA

HABILIDADES
H17 – Identificar informação explícita em cartas do leitor e contos de terror.
H18 – Inferir o assunto principal em cartas do leitor, artigos de divulgação científica, anúncios publicitários e contos de terror.
H20 – Identificar os elementos da narrativa em contos de terror.
H21 – Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão em cartas do leitor, artigos de divulgação científica e contos de terror.
H24 – Recuperar informações por meio de referencial pronominal (pronomes pessoais e indefinidos) em cartas do leitor, artigos de divulgação científica, anúncios publicitários e contos de terror.
H25 – Reconhecer argumentos e opiniões em cartas de leitor e contos de terror.
H27 – Reconhecer os momentos da narrativa em contos de terror.
H28 – Reconhecer relações de causa e consequência em artigos de divulgação científica, cartas de leitor e contos de terror.

2ª PROVA PADRONIZADA – 2º BIMESTRE – 2016 – 8º ANO LÍNGUA PORTUGUESA

HABILIDADES
H16 – Inferir o efeito de sentido de palavra ou expressão em memórias literárias, artigos de opinião e provérbios.
H17 – Reconhecer a relações de causa e consequência em artigos de opinião e memórias literárias.
H18 – Localizar informações explícitas em artigos de opinião, memórias literárias, manuais de instrução, provérbios e verbetes.
H19 – Identificar os elementos da narrativa em memórias literárias.
H20 – Reconhecer a finalidade de artigos de opinião, memórias literárias, manuais de instrução, provérbios e verbetes.
H21 – Reconhecer a relação entre pronomes e seus referentes (pronomes demonstrativos e possessivos) em artigos de opinião, memórias literárias, manuais de instrução, provérbios e verbetes.
H25 – Inferir informações em artigos de opinião, memórias literárias e provérbios.
H27 – Reconhecer relações estabelecidas por advérbios, locuções adverbiais e conjunções em artigos de opinião, memórias literárias, manuais de instrução e verbetes.

2ª PROVA PADRONIZADA – 2º BIMESTRE – 2016 – 9º ANO LÍNGUA PORTUGUESA

HABILIDADES
H19 – Reconhecer relações de causa e consequência em crônicas, artigos de divulgação científica, HQs e tirinhas.
H21 – Identificar os elementos da narrativa em crônicas, HQs, tirinhas e piadas.
H24 – Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios em artigos de divulgação científica, crônicas, HQs, tirinhas e piadas.
H25 – Interpretar as relações entre elementos verbais e não verbais em HQs e tirinhas.
H27 – Inferir informações em artigo de divulgação científica, crônica, HQs, tirinhas e piadas.
H28 – Reconhecer o efeito de sentido das variantes linguísticas e de figuras de linguagem em HQs, piadas e tirinhas.
H29 – Inferir efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recursos para estabelecer humor ou ironia em HQs, tirinhas, crônicas e piadas.
H30 – Identificar o assunto principal em artigos de divulgação científica, crônicas, HQs, tirinhas e piadas.

PROVA PADRONIZADA – 3º BIMESTRE 2016 – 6º ANO LÍNGUA PORTUGUESA

HABILIDADES
H32 - Localizar informação explícita em histórias em quadrinhos, tirinhas, cartazes, verbetes e notícias.
H34 - Identificar o assunto principal em histórias em quadrinhos, tirinhas, cartazes e notícias.
H35 - Reconhecer a finalidade de cartazes, histórias em quadrinhos, tirinhas, notícias e verbetes.
H36 - Interpretar linguagem verbal e não verbal em cartazes, histórias em quadrinhos e tirinhas.
H38 - Inferir informação em histórias em quadrinhos, cartazes, tirinhas e notícias.
H42 - Inferir efeito de humor em histórias em quadrinhos e tirinhas.
H44 - Reconhecer sentido de conjunções, advérbios e de locuções adverbiais em histórias em quadrinhos, tirinhas, cartazes e notícias.
H46 - Inferir efeito de sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação em HQ, tirinhas e cartazes.

PROVA PADRONIZADA – 3º BIMESTRE 2016 – 7º ANO LÍNGUA PORTUGUESA

HABILIDADES
H29 – Localizar informação explícita em crônicas, letras de música, notícias e reportagens.
H31 – Inferir o tema em crônicas, letras de músicas, notícias e reportagens.
H32 – Reconhecer a finalidade de crônicas, letras de músicas, notícias e reportagens.
H33 – Reconhecer a relação entre pronomes e seus referentes (pronomes indefinidos e possessivos) em crônicas, letras de música, notícias e reportagens.
H35 – Reconhecer a relação de causa e consequência em crônicas, letras de música, notícias e reportagens.
H37 – Reconhecer o sentido de conjunções, advérbios e de locuções adverbiais em crônicas, letras de músicas, notícias e reportagens.
H38 – Diferenciar informações principais das secundárias em crônicas, letras de músicas, notícias e reportagens.
H39 – Inferir o efeito de sentido de palavra ou expressão em crônicas, letras de músicas, notícias e reportagens.

PROVA PADRONIZADA – 3º BIMESTRE 2016 – 8º ANO LÍNGUA PORTUGUESA

HABILIDADES
H30- Localizar informações explícitas em editorial, cordel, abaixo-assinados e poema.
H32- Reconhecer relações de causa e consequência em cordéis, editoriais e abaixo-assinados.
H35- Reconhecer a finalidade de editoriais, cordéis, poemas e abaixo-assinados.
H36- Reconhecer a relação entre pronomes e seus referentes (pronomes relativos) em editoriais, cordéis, poemas e abaixo-assinados.
H38- Identificar os argumentos e a tese em editoriais e abaixo-assinados.
H39- Inferir tema em poemas, editoriais e cordéis.
H42- Reconhecer o efeito de sentido das variantes linguísticas em cordéis e poemas.
H43- Inferir o sentido de palavra ou expressão em editorial, cordéis e poema.

PROVA PADRONIZADA – 3º BIMESTRE 2016 – 9º ANO LÍNGUA PORTUGUESA

HABILIDADES
H36 – Reconhecer a relação entre palavras ou expressões e seu referente em romances, artigos de opinião, textos dramáticos e resenhas críticas.
H37 – Reconhecer relações de causa e consequência em romances, artigos de opinião, resenhas crítica e textos dramáticos.
H38 – Identificar os elementos da narrativa em romances e textos dramáticos.
H39 – Reconhecer a finalidade de romances, artigos de opinião, manuais de instrução, textos dramáticos e resenhas críticas.
H41 – Interpretar o sentido de conjunções e de advérbios em fragmentos de romance, artigos de opinião, textos dramáticos, manuais de instrução e resenhas críticas.
H42 – Interpretar as relações entre elementos verbais e não verbais em manuais de instrução.
H44 – Inferir tese em artigos de opinião e resenhas críticas.
H48 – Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em romance e texto dramático.