



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA

ANA FRANCINELY FERREIRA DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (2007  
– 2011) NO ESTADO DO PARÁ**

CASTANHAL – PARÁ  
2018

ANA FRANCINELY FERREIRA DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (2007  
– 2011) NO ESTADO DO PARÁ**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Pará/Campus de Castanhal, como requisito para a obtenção do Grau em Pedagogia, sob a orientação da Professora Dra. Maria Edilene S. Ribeiro.

CASTANHAL – PARÁ  
2018

ANA FRANCINELY FERREIRA DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (2007  
– 2011) NO ESTADO DO PARÁ**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Pará/Campus de Castanhal, como requisito para a obtenção do Grau em Pedagogia.

Data de aprovação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Conceito: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. MARIA EDILENE S. RIBEIRO  
Orientadora – UFPA

---

Prof. Dr. MADISON ROCHA RIBEIRO  
Examinador – UFPA

---

Prof. Dr. LAURIMAR DE MATOS FARIAS  
Examinador – UFPA

CASTANHAL – PARÁ  
2018

Aos meus pais e irmãos por todo incentivo e auxílio para que isso se tornasse possível.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o meu refúgio e minha fortaleza diante das dificuldades enfrentadas para a realização deste trabalho.

À Virgem Maria, pelo seu regaço acolhedor e intercessão.

À minha amada mãe, Maria das Graças Ferreira de Oliveira, por ser a minha maior incentivadora para a realização desta graduação, que com amor e carinho me deu forças mesmo em seu silêncio materno, cuidou de mim em suas orações.

Ao meu amado pai, Francisco Lopes de Oliveira (*in memoriam*). Louvo a Deus por este homem, que mesmo não estando mais comigo, me ensinou a ser uma mulher íntegra, com princípios conservadores, e com seu amor de pai me ensinou a nunca desistir dos meus sonhos.

Aos meus queridos irmãos Frankonero Ferreira de Oliveira, Fredson Ferreira de Oliveira, Antonia Francielly Ferreira de Oliveira e Walter Lobato de Oliveira, por todo incentivo e carinho para comigo.

À minha querida cunhada, Elane Barbosa de Souza, pelo apoio e estímulo.

À minha querida prima, Rafaela Ferreira e seu esposo Werley Melo, por me acolherem em sua casa e pelo apoio.

Ao meu querido primo, Rafael Ferreira, por estar ao meu lado na trajetória final deste curso.

Pela oportunidade de ter a minha primeira experiência como bolsista voluntária em um projeto de pesquisa. Agradeço à querida Professora MSc. Luizete Cordovil.

À minha querida, Professora Dra. Maria Edilene S. Ribeiro, pelo seu caráter admirável, profissional competente, e por ter se tornado uma amiga durante todo o processo de graduação.

Aos integrantes do Projeto de pesquisa: Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em Municípios dos Estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais - 2007 a 2011, em especial, aos municípios paraenses de Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal, pelas contribuições científicas.

À professora MSc. Denise Sodré, pelas contribuições no campo da estatística no meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Às minhas queridas amigas e companheiras de trabalho, Camila Mendes, Evilly Vieira, Gesikelle Firmino, Raira Marinho e Rafaela Lemos. Com elas aprendi o significado de equipe no mais profundo da palavra; pessoas especiais que a UFPA me presenteou e que desejo levá-las para sempre em minha vida.

À minha querida amiga, Maria Eduarda (Maninha), por todo amor, carinho e companheirismo. Também agradeço a sua família, em especial a Rosielma Matos por me acolher com tanto cuidado em sua casa.

Às minhas queridas amigas, Ida Ferreira, Vanessa Caroline, Denilza Lindolfo e Samara Bezerra, pelo apoio e por me instruírem nos meus primeiros passos em trabalhos acadêmicos.

Ao meu amigo Ítalo Silva, pelo auxílio e contribuições na área da matemática no meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Às minhas vizinhas, Flavia Matos e Maria José Matos, pelo apoio e contribuições financeiras em alguns eventos acadêmicos.

Ao Ministério Universidades Renovadas – MUR, pela experiência ímpar de levar o amor de Deus aos campi da Diocese de Castanhal.

Ao Grupo de Oração Universitário – GOU – Luz das Nações, por ser a presença de Deus na minha caminhada acadêmica, em especial, agradeço aos meus amigos que me apoiaram a despertar este grupo dentro da UFPA de Castanhal e ajudaram a tornar este sonho mais uma vez realidade dentro deste campus: Addison Oliveira, Gesikelle Firmino, Lanna Fonseca, e Danilo Ferreira. Também gostaria de agradecer às minha Maria Eduarda, Kelly Marques e Andessa Aleixo, por darem continuidade a este trabalho de evangelização após a minha conclusão de curso.

Ao Grupo de Oração Fonte de Água Viva da Vila de Americano, e os seus integrantes, em especial, ao Felipe Ribeiro, Alberlan Ribeiro, Addison Oliveira, Victor Diomedes, Joamilly Oliveira e Flavia Matos, Deivid Lemos pelas orações e incentivos.

Aos professores integrantes da banca examinadora deste Trabalho de Conclusão de Curso, Prof. Dr. Madison Rocha Ribeiro e Prof. Dr. Laurimar De Matos Farias, pela disponibilidade e avaliação com rigor científico.

Ao Observatório de Educação – OBEDUC/MEC, pelo incentivo financeiro através da bolsa de estudos, que contribuiu significativamente para a minha formação como pesquisadora do campo educacional.

*“A prática pedagógica e a **avaliação da aprendizagem** são aspectos inerentes à educação formal e envolvem os principais agentes do processo educacional. Para que haja uma formação do educando com qualidade é importante que o mesmo esteja num processo de ensino e aprendizagem também de qualidade”.*

(RIBEIRO, CABRAL, PALHETA, 2017, p. 14, grifos nossos).

## RESUMO

Este estudo teve como tema a Avaliação da Aprendizagem no Plano de Ações Articuladas (PAR), no período de 2007 a 2011, no estado do Pará, normatizado a partir do decreto 6.094/2007, que é articulado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela educação – PMCTE, bem como pelo Plano de Desenvolvimento pela educação - PDE. Dessa forma, objetivamos analisar como a Avaliação do Ensino e Aprendizagem está caracterizada no Plano de Ações Articuladas – PAR 2007 a 2011, nos municípios de Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal. Neste sentido, a pesquisa tem como objetivos específicos: 1) Identificar o modelo de avaliação enfatizado no PAR 2007-2011; 2) Destacar a relação entre o PAR, a avaliação da aprendizagem e qualidade educacional; 3) Compreender como a avaliação de larga escala escolar é caracterizada no PAR nos municípios estudados. Neste viés, a questão norteadora da pesquisa tem como fio condutor compreender em que medida a avaliação da aprendizagem, conforme o PAR 2007-2011, dos municípios pesquisados, está articulada à avaliação em Larga Escala, que tem o IDEB como termômetro da qualidade educacional? Metodologicamente, o trabalho tem com caráter a abordagem qualitativa. O estudo documental foi escolhido pela necessidade de realizar levantamentos de documentos como o Diagnóstico e relatório do PAR 2007-2011, assim como o Decreto de nº 6.094 referente ao PDE e PMCTE. A pesquisa também se caracteriza como um estudo de caso por explorar peculiaridades existentes na totalidade dos aspectos do objeto de estudo. O instrumento utilizado foi à entrevista estruturada, por viabilizar ao entrevistado mais liberdade para discorrer acerca do tema proposto. Neste caso, as entrevistas foram realizadas com integrantes das Secretarias Municipais de Educação, nos respectivos municípios do estudo. Além disso, a investigação teve como arcabouço teórico autores como Dias sobrinho (2013), Luckesi (2002), Eustáquio Romão (2008), Léa Depresbiteris (1989), Chirinéa (2010) dentre outros, nos quais deram suporte a pesquisa. E, por fim, as considerações evidenciam que o IDEB é considerado pelo governo como o principal medidor da qualidade educacional, de modo que este indicador está atrelado à política do PAR e, esta relação é evidenciada na terceira dimensão referente as práticas pedagógicas e avaliação, que atende as concepções avaliativas de resultados observado no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

**Palavras-chave:** Política Pública. Plano de Ações Articuladas. Avaliação de Larga escala. Índice de Desenvolvimento da Educação.

## ABSTRACT

This study had as its theme the Evaluation of Learning in the Plan of Articulated Actions (PAR), from 2007 to 2011, in the state of Pará, regulated by Decree 6.094 / 2007, which is articulated to the Plan of Goals Commitment All for Education - PMCTE, as well as by the Development Plan for Education - PDE. In this way, we aim to analyze how the Assessment of Teaching and Learning is characterized in the Plan of Articulated Actions - PAR 2007 to 2011, in the city of Altamira, Barcarena, Belém, Cametá and Castanhal. In this sense, the research has specific objectives: 1) To identify the evaluation model emphasized in the PAR 2007-2011 ; 2) Highlight the relationship between PAR, learning assessment and educational quality; 3) Understand how the large-scale school evaluation is characterized in the PAR in the municipalities studied. In this way, the guiding question of the research has as a guiding principle to understand to what extent the appraisal of the learning, according to PAR 2007-2011, is articulated to the evaluation in Broad Scale, which has IDEB as a thermometer of educational quality? Methodologically, the work has a qualitative approach. The documentary study was chosen due to the need to carry out document surveys such as the Diagnosis and Report of the PAR 2007-2011, as well as Decree No. 6,094 regarding PDE and PMCTE. The research is also characterized as a case study for exploring peculiarities existing in all aspects of the object of study. The instrument used was the structured interview, for allowing the interviewee more freedom to discuss the proposed theme. In this case, the interviews were carried out with members of the Municipal Secretariats of Education, in the respective municipalities of the study. In addition, the research had as theoretical framework authors such as Dias Sobrinho (2013), Luckesi (2002), Eustáquio Romão (2008), Léa Depresbiteris (1989), Chirinéa (2010 )among others, in which they supported the research. And finally, the considerations show that the IDEB is considered by the government as the main measure of educational quality, so that this indicator is linked to the PAR policy and this relationship is evidenced in the third dimension referring to pedagogical practices and evaluation, which meets the evaluation conceptions of results observed in the Basic Education Evaluation System - SAEB.

**Key-words:** Public Policy. Articulated Actions Plan. Large scale evaluation. Education Development Index.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1:</b> Mapa do Estado do Pará com destaque para os municípios pertencentes ao Plano de Ações Articuladas .....	52
--	----

## **LISTA DE ORGANOGRAMA**

<b>Organograma 1:</b> Estrutura atual do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB .....	32
<b>Organograma 2:</b> Dimensões e subíndices do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM .....	58

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Distribuição dos municípios por extensão territorial, densidade demográfica e população, 2010 .....	52
<b>Tabela 2:</b> Produto Interno Bruto dos municípios paraenses da pesquisa nos anos 2000/2010 .....	53
<b>Tabela 3:</b> PIB <i>Per Capita</i> dos municípios paraenses da pesquisa nos anos de 2000 e 2010 .....	54
<b>Tabela 4:</b> Distribuição das atividades econômicas e rankings dos municípios no Estado do Pará, a saber: agropecuária, indústria e setor de serviços no ano de 2010 .....	54

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Índice de Desenvolvimento Humano geral dos entes federados da pesquisa nos anos de 2000 e 2010 .....	56
<b>Gráfico 2:</b> Aumento percentual do Índice de Desenvolvimento Humano geral dos municípios da pesquisa nos anos de 2000 e 2010 .....	57
<b>Gráfico 3:</b> IDHM dos municípios da pesquisa referente à Longevidade nos anos de 2000, 2010 .....	58
<b>Gráfico 4:</b> IDHM dos municípios da pesquisa referente à renda dos anos de 2000, 2010 .....	59
<b>Gráfico 5:</b> IDH-M dos municípios da pesquisa referente à Educação nos anos de 2000 e 2010.....	60
<b>Gráfico 6:</b> Porcentagem do fluxo escolar por nível e faixa etária de crianças com 5 e 6 anos freqüentando a escola durante os anos de 2000/2010 .....	62
<b>Gráfico 7:</b> Porcentagem do fluxo escolar por nível e faixa etária de 11 a 13 anos freqüentando os anos finais do ensino fundamental no período de 2000/2010 .....	62
<b>Gráfico 8:</b> Porcentagem do fluxo escolar de alunos com faixa etária de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo durante os anos de 2000/2010 .....	64
<b>Gráfico 9:</b> Porcentagem do fluxo escolar por nível e faixa etária de 18 a 20 anos com ensino médio completo durante os anos de 2000/2010 .....	65
<b>Gráfico 10:</b> – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) séries iniciais Ensino Fundamental anos de 2007, 2009 e 2011 .....	66
<b>Gráfico 11:</b> – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) séries finais do Ensino Fundamental anos de 2007, 2009 e 2011 .....	67
<b>Gráfico 12:</b> - Taxa de rendimento do Ensino Fundamental dos Municípios paraenses da pesquisa referente às Redes Municipal de Ensino Anos 2007, 2009, 2011 alusiva aos índices de Reprovação.....	67
<b>Gráfico 13:</b> - Taxa de rendimento do Ensino Fundamental dos Municípios paraenses da pesquisa referente às Redes Municipal de Ensino Anos 2007, 2009, 2011 alusiva aos índices de Abandono.....	68

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Características gerais das avaliações externas do sistema de avaliação da educação básica: ANEB, ANRESC/Prova Brasil e Ana .....	34
<b>Quadro 2</b> – Diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela (PMCTE) .....	43
<b>Quadro 3</b> – Conceitos dos termos que compõem as dimensões do PAR .....	46
<b>Quadro 4</b> – Critérios para pontuação do PAR .....	47
<b>Quadro 5</b> – Estrutura do instrumento para o diagnóstico da dimensão prática pedagógica e avaliação (PAR 2008-2011) .....	47-48

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização  
ANEB – Avaliação Nacional de Educação Básica  
ANRESC – Avaliação de Rendimento Escolar  
AF – Avaliação Formativa  
AS – Avaliação Somativa  
BM – Banco Mundial  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
DF – Distrito Federal  
DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental  
IDEB – Índice DE Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa  
MEC – Ministério da Educação  
OCDE – Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OBEDUC - Observatório de Educação  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PA - Pará  
PAC – Programa de Aceleração para o Crescimento  
PAR – Plano de Ações Articuladas  
PDE – Plano de Desenvolvimento de Educação  
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola  
PMCTE – Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação  
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNE – Plano Nacional da Educação  
PNUD – Programa das Nações Unidas  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
SAEB – Sistema Nacional de Educação Básica  
SEMED – Secretaria Municipal de Educação  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SIMEC – Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento do Ministério da Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPA – Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
Problemática .....	18
Objetivos.....	18
Objetivo Geral.....	18
Objetivo Específico .....	18
Metodologia.....	18
<b>CAPÍTULO 1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS</b>	
1.1 – BREVE HISTÓRICO SOBRE A AVALIAÇÃO.....	21
1.2 – AVALIAÇÃO SOMATIVA E FORMATIVA .....	26
1.3 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LARGA ESCALA ESCOLAR .....	29
<b>CAPÍTULO 2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PAR 2007-2011: RELACIONANDO O PDE/PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO E A QUALIDADE EDUCACIONAL</b>	
2.1 – O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO .....	40
2.2 – PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR).....	45
<b>CAPÍTULO 3 CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS PARAENSES PESQUISADOS</b>	
3.1 - LOCALIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS, NO ESTADO DO PARÁ.....	51
<b>CAPÍTULO 4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: SEGUNDO OS SUJEITOS ENTREVISTADOS NO PAR – 2007 A 2011, NO ESPATO DO PARÁ.....</b>	69
<b>5.0 – CONCLUSÃO</b> .....	82
<b>6.0 – REFERÊNCIAS</b> .....	84
<b>7.0 –APÊNDICE</b> .....	89
<b>8.0 –ANEXO</b> .....	91

## INTRODUÇÃO

O estudo relaciona-se ao projeto: “Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em Municípios dos Estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais, que vimos desenvolvendo no período de 2007 a 2011”<sup>1</sup>. Cada Estado ficou responsável por cinco Municípios. No Pará os municípios da pesquisa foram: Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal.

No processo de desenvolvimento deste projeto de pesquisa tive a oportunidade de participar como bolsista de iniciação científica, de modo que ele fomentou a minha criatividade e capacidade de pesquisar, desenvolvendo assim, técnicas e métodos de pesquisa, nas quais me possibilitaram criações de trabalhos, bem como, discussões e diagnósticos, dentre eles, sobre a Avaliação da Aprendizagem no Estado do Pará tendo em consideração os Municípios da pesquisa, nos quais são objetos de estudo deste trabalho.

O PAR em cada Município foi elaborado considerando quatro dimensões, isto é: 1) Gestão Educacional, 2) Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, 3) Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Dessa forma, é importante ressaltar que a escolha dos municípios para compor o Plano de Ações Articuladas (PAR) no Estado do Pará não ocorreu aleatoriamente.

Conforme Palheta, (2017, p. 81-82).

Considerou-se, como um critério técnico a coerência aos próprios objetivos do projeto nacional [...] a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) acima da média, bem como os municípios que estiveram abaixo da meta estipulada pelo Ministério da Educação. Como por exemplo, o município de Altamira com a nota no IDEB da rede pública no ano de 2011 considerada alta, (4.8), já o município de Cametá com a nota de (3.4).

Neste contexto, cada município paraense apresenta necessidades de ações do poder público diferenciado, nas quais exige aos entes federados implantações de políticas públicas em regime de colaboração, ou seja, em conformidade com a União, Estados e Distrito Federal (DF), que possam atender, sobre tudo, com qualidade o âmbito da educação para que assim, haja crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação básica - IDEB dos municípios.

Assim, este trabalho terá como foco a dimensão de *Prática Pedagógica e Avaliação da aprendizagem*, especialmente, a área 2 “Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem”,

---

<sup>1</sup> Este projeto foi financiado pelo Observatório de Educação – OBEDUC/MEC e que foi desenvolvido por pesquisadores das Universidades Federais do Pará, Rio Grande do Norte e Uberlândia, no período de 2013 a 2016.

seus respectivos indicadores e subáreas 14 referente a avaliação e a subárea 15 referente a Assistência individual e correção de fluxo.

**Objetivo geral:**

Analisar como a Avaliação do ensino e aprendizagem está caracterizada no Plano de Ações Articuladas – PAR 2007 a 2011, nos Municípios de Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal.

**Objetivo Específico:**

1. Identificar o modelo de avaliação enfatizado no PAR 2007-2011;
2. Destacar a relação entre o PAR, a avaliação da aprendizagem e qualidade educacional;
3. Compreender como a avaliação de larga escala escolar é caracterizada no PAR nos municípios estudados.

**Problema**

Em que medida a avaliação da aprendizagem, conforme o PAR 2007-2011, dos municípios pesquisados, está articulada à avaliação em Larga Escala, que tem o IDEB como termômetro da qualidade educacional?

**Hipóteses**

No PAR, a avaliação da aprendizagem está articulada à avaliação em larga escala e estandardizada, e vem atender a concepção avaliativa de resultados, o que não contribui, de modo geral, para a melhoria da qualidade educacional.

**Procedimento Metodológico**

Metodologicamente, tem com caráter a abordagem qualitativa em pesquisa educacional, pois para que fosse possível o desenvolvimento do diagnóstico da investigação foi-se necessária à organização de tabelas e análises numéricas. Dessa forma, para Gomes (1994), uma pesquisa qualitativa subentende também uso de dados quantitativos, ou seja, não exclui dados estatísticos e numéricos, bem como, segundo Santos Filho (2007), a explicação de um fenômeno social, neste caso, a Avaliação da Aprendizagem no Estado do Pará considerando os cinco Municípios da análise.

A pesquisa teve como procedimento o estudo documental, segundo Severino (2007) este estudo está para além da análise de documentos, pois conforme o autor abrange outras fontes como fotos, tabelas estatísticas, revistas, jornais, áudios, relatórios, documentos legais, entre outras fontes que possibilitam o desenvolvimento da pesquisa, assim, foi necessário o

levantamento de documentos como o Diagnóstico e relatório do PAR 2007-2011; bem como o Decreto de nº 6.094 do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A pesquisa também tem como característica o estudo de caso, uma vez que a investigação vem retratar um estudo no Estado do Pará sobre a avaliação da aprendizagem, especificando os cinco municípios da pesquisa, dessa forma para Bogdan e Biklen (1994, p. 89) “Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objectivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar quais os aspectos a aprofundar”.

O instrumento específico da pesquisa foi à entrevista estruturada. A escolha por essa análise se deu, segundo Quaresma (2005, p. 8), devido ela “ser elaborada mediante questionário totalmente estruturado, ou seja, é aquela onde as perguntas são previamente formuladas e tem-se o cuidado de não fugir delas”. Neste viés a entrevista semi-estruturada foi realizada com os sujeitos das Secretarias Municipais de Educação (SEMED’s) de cada município pesquisado que integraram o PAR 2007-2011.

A investigação foi concretizada por um Estudo Teórico, fundamentado por autores como Dias Sobrinho (2013); Eustáquio Romão (2008), Léa Desprebiteris (1989), Cipriano Luckesi (2002), Bloom, Hasting, Madaus (1971), Chirinéia (2010) entre outros. Neste sentido, dentre as concepções de avaliação foram destacadas a *Formativa e Somativa*.

A estrutura do trabalho de conclusão de curso é composta pela introdução que aborda a origem deste trabalho, ou seja, o vínculo com o projeto de pesquisa “Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em Municípios dos Estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais, que vimos desenvolvendo no período de 2007 a 2011”, bem como a relevância deste trabalho para a minha formação acadêmica e também para a sociedade, visto que as informações pesquisadas acerca desse estudo contribuem diretamente, tanto para a comunidade não acadêmica como também para a academia.

No primeiro capítulo abordamos sobre os conceitos de avaliação e suas especificidades, passando pelos aspectos históricos, tendo como base teórico conceitual autores como Dias Sobrinho (2013), Vianna (2014), Depresbiteres (1989), dentre outros. O capítulo ainda enfatiza no segundo tópico as concepções de avaliação, especialmente, a Somativa e a Formativa. No terceiro tópico do capítulo é tratado a avaliação da aprendizagem e sua aproximação com o modelo de avaliação em larga escala escolar, no momento mais atual do processo educativo em nosso país.

No segundo capítulo discuto a avaliação da aprendizagem, no PAR 2007-2011, na dimensão Prática pedagógicas e avaliação, especialmente a área 2 “Avaliação da

aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem”, e seus respectivos indicadores. Também estabelecemos uma relação entre o Plano de Desenvolvimento da Educação com o Plano de Metas Compromisso Todos pela educação e a qualidade educacional, como tripé de sustentabilidade do PAR. Para tanto, utilizamos dados documentais como o relatório do PAR e documentos oficiais do Ministério da Educação.

O terceiro capítulo inclui a caracterização dos cinco municípios paraenses da pesquisa: Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal. Sobre os mesmos expusemos os dados estatísticos sociais, econômicos, educacionais e demográficos, para melhor caracterizarmos o “*locus*” da pesquisa.

O quarto capítulo discuti a cerca da avaliação da aprendizagem segundo os sujeitos entrevistados dos municípios paraenses. São analisadas as falas dos informantes que compete a área 2 (dois) da dimensão Práticas Pedagógicas e avaliação e seus respectivos indicadores, tendo como base teórica Luckesi (2002), Saul (2015), Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) dentre outros autores.

Por fim, nas considerações finais, destacamos que o índice de desenvolvimento da educação básica é considerado pelo governo como o principal medidor da qualidade educacional. O Plano de Ações Articuladas tem relação direta com este indicador, bem como as políticas do PDE/PMCT. As concepções de Avaliação formativa e somativa são encontradas nestes modelos de políticas, e o PAR apresenta essas concepções avaliativas nos municípios da pesquisa conforme as falas dos informantes analisadas. Neste sentido as provas de larga escala, e a Provinha Brasil são aplicadas nos municípios e os gestores e professores são influenciados pelas diretrizes educacionais do PAR/PDE/PMCT a modificarem o currículo elaborado tanto pelas secretarias, quanto pelas escolas e, conseqüentemente a forma como o professore avalia e aplica a sua prática pedagógica, em uma época que o neoliberalismo vai ganhando força no sistema de avaliação, priorizando a lógica mercadológica.

## CAPÍTULO 1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Para Sobrinho (2013), a avaliação está presente no nosso dia-a-dia, seja na espontaneidade ou no seu aspecto mais rebuscado, com significados diversificados, também está no cotidiano de professores, alunos ou em uma instituição escolar, neste sentido a avaliação é considerada como um “patrimônio das instituições educativas”. O autor ressalta que ao longo de quarenta anos a avaliação toma proporções também em programas de larga escala e se torna discussão em agendas políticas de governos.

Neste sentido, o presente capítulo tem como objetivo abordar, de forma geral, aspectos históricos e conceituais do campo da Avaliação da Aprendizagem, considerando dentre suas várias características antagônicas a Avaliação Somativa – (AS) e a Avaliação Formativa – (AF), assim como, fazer reflexões acerca da avaliação de larga escala escolar considerando a caracterização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – (SAEB) e o Índice de desenvolvimento da Educação Básica – (IDEB).

Ademais, para se realizar o proposto, a seção será organizada em tópicos, de modo que, no primeiro momento será abordado um breve histórico sobre a avaliação, em seguida, sobre a característica das avaliações formativa e somativa, e por fim, reflexões sobre o modelo de avaliação de larga escala.

### 1.1 – BREVE HISTÓRICO SOBRE A AVALIAÇÃO

Trazendo para a discussão do conceito de avaliação, Luckesi (2002, p, 6-7) nos diz que “o termo avaliar provém etimologicamente de dois outros termos latinos: no prefixo *a* e verbo *valere*, que significa ‘dar preço a’, ‘dar valor a’; em síntese, atribuir ‘qualidade a’”. Igualmente, idem (2002, p, 33.) diz que “a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo”.

Sobrinho (2013) discorre que a avaliação ao longo dos anos passou por diferentes conceitos, e foi se transformando conforme as modificações da sociedade. Na atualidade avaliar está diretamente ligado a escolher ou optar, devido às inúmeras possibilidades de escolhas que são oferecidas pelo mundo moderno. Todavia, temos relatos de avaliação em tempos primitivos, onde este campo de conhecimento era visto com peculiaridades sociais que passa por seleção de candidatos a cargos públicos, ao reconhecimento de jovens de tribos indígenas a fase adulta.

Veremos a seguir que estes exames não eram feitos como geralmente ocorre no mundo moderno por verificação de habilidades de leitura e escrita em Português ou Matemática, mas sim, com exames de testes físicos, ou aptidões morais.

Barcelos (2015, p. 11) diz que “já nos primórdios da existência humana, havia formas pré-determinadas de avaliar”. Coelho (2018) corrobora com a discussão ao descrever que já existia avaliação com jovens de tribos primitivas. Essas avaliações eram feitas com o intuito de verificar se esses jovens poderiam ser considerados como pessoas adultas e para isto eles deveriam passar por provas sobre conhecimentos referentes ao uso e costumes da tribo.

No ano de 2.025 a.C no antigo regime Chinês, foi relatado por Kuo que competitivos exames para avaliar os oficiais a mando do imperador da China, eram feitos a cada três meses exames, com o objetivo de selecionar os mais preparados para o Estado (DEPRESBITERES, 1989 apud EBEL e DAMRIN, 1960). Nos anos de 306 a.C. todos os cidadãos chineses, segundo Soeiro; Aveline (1982) tinham a possibilidade de alcançar cargos de prestígio e poder por meio de exames.

Na Grécia antiga tinha-se a prática da docimasia – ciência do estudo sistemático de exames – que “consistia numa verificação das aptidões morais daqueles que se candidatavam a funções públicas” (SOBRINHO, 2013, p. 15).

Coelho (2006) discorre que na Idade Média, a forma mais inteligível de se avaliar era mediante ao que se lia e ouvia. Lannes; Velloso (2011) corroboram dizendo que as escolas da Idade Média (gregas e romanas), eram verificadas por testes orais, que já tinham popularidade nas universidades européias e esses testes mais tarde fora verificados no modo de avaliação dos Jesuítas.

Nos séculos XVI e XVII, se destaca o modo de avaliação dos Jesuítas, que no Brasil teve suas primeiras discussões sobre avaliação com sua chegada em 1546. Eles não tinham exatamente um sistema de avaliação, mas tinha um plano de estudos chamado de *Ratio Stuiorium*<sup>2</sup> mas criaram uma educação disciplinada, a fim de sujeitar os alunos a práticas exaustivas de memorização, repetições e exercícios, na busca pelo aprendizado e também para formar homem obediente à vida cristã (SILVA; SILVA E ARAÚJO, 2012).

A avaliação no século XVIII passa a ser mais estruturada, com as escolas modernas, os livros se tornam acessíveis a todos, e conseqüentemente, bibliotecas são criadas. Com as

---

<sup>2</sup> Para Bortoloti (2003) O *Ratio Stuiorium* era um documento com rigorosos métodos de ensino, em suas regras gerais, ditava qual o comportamento mais aconselhável para o bom funcionamento do estabelecimento e resultado positivo da educação. Nele era estabelecido como os mestres deveriam ensinar, avaliar, aplicar exames e se comportar, dessa forma, o mestre não tinha autonomia tudo era regido pelo documento.

influências da burguesia surgem às desigualdades sociais e a avaliação neste contexto é usada com o intuito de preparar mão de obra qualificada. Este modelo de avaliação é o mais próximo do que temos hoje (COELHO, 2007).

A avaliação teve como impulso algumas áreas do conhecimento, dentre elas: a psicologia, psicométrica, Hedumetria, antropologia e sociologia. Dessa forma, o fim do século XIX e início do XX têm como destaque no campo da avaliação a Psicométrica<sup>3</sup> e a Hedumetria<sup>4</sup>. Esses conceitos e suas caracterizações trouxeram uma gama de associações da avaliação a exames, que por consequência gera a área de estudos chamada de docimologia<sup>5</sup>. De acordo com Desprebiteres (1989, p. 6). Essa área “surgiu como crítica à extrema confiança nos métodos tradicionais utilizados, com fins de seleção, nos exames e nos concursos”.

Ainda sobre esta época, Sobrinho (2013) relata que os últimos anos do século XIX e as primeiras três décadas do século XX se caracterizam como o primeiro período da avaliação que também foi conhecido como Pré-Tyler. Neste período a avaliação se utiliza de outras áreas de conhecimento, como a psicologia, que trouxe característica importante para a evolução da avaliação, na perspectiva de uso de medidas, atribuindo a este período centralidade na elaboração e aplicação de teste.

Neste sentido o autor contribui com a reflexão:

Embora consideremos hoje importante distinguir avaliação e medida, naquele momento esses termos se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração, e quantificação da aprendizagem dos estudantes. O aperfeiçoamento dos instrumentos de medição ocupou o centro de interesses dos estudiosos do começo do século passado, adquirindo grande ênfase na década de 1920 (SOBRINHO, 2013, p. 17).

Conforme a citação a cima, naquela época, o significado de avaliação consistia na mesma compreensão sobre o termo medida, pois avaliar a aprendizagem incidia em aplicar provas, testes, exames como meio para se medir o rendimento dos alunos, nessa perspectiva não havia preocupações, por exemplo, em observar que cada aluno tem um ritmo de aprendizagem, as discussões nesse contexto não eram amplas. De acordo com Sobrinho (2013, p. 18) “o foco principal eram os teste, as escalas de classificação, os instrumentos técnicos”.

---

<sup>3</sup> A Psicométrica “se caracterizava por testes padronizados e objetivos, que mediam a inteligência e o desempenho das pessoas”. (COELHO, 2006, p. 18)

<sup>4</sup> “relacionada com os métodos quantitativos, relativos à aprendizagem individual ou coletiva”. (COELHO, 2006, p. 19)

<sup>5</sup> Ver outras informações no livro Avaliação da Aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora – Léa Depresbiteris.

Romão (2008) discute sobre a medida e a avaliação na perspectiva de termos diferentes, para o autor a medida se caracteriza como parte do processo de avaliação da aprendizagem, ela é uma tentativa de exatidão sobre o desempenho do aluno, neste contexto, o autor enfatiza a importância da utilização da medida como um instrumento no campo educacional em sua amplitude, no entanto, deve-se ter cuidado ao usar a medida no seu sentido restrito como os físicos a utiliza, ou seja, apenas “como uma associação numérica”.

Desse modo, afirmamos que a medida e a avaliação estão relacionadas, mas é importante frisar que conceber o processo avaliativo centrado na medida e resultados quantitativos é reducionista e limita o conhecimento acerca da aprendizagem escolar, pois os números podem não expressar a realidade. De modo geral, a avaliação da aprendizagem dialoga com a concepção de escola, sociedade e sujeitos que queremos formar. E assim, expressa os interesses dos grupos que a regulam e utilizam os seus resultados como controle do processo e finalidade educacional.

Seguindo a trajetória da avaliação, é importante acentuar a figura de Ralph Tyler, que foi um importante pesquisador do campo da avaliação – conhecido como o “pai da avaliação educativa” e fundador da avaliação de currículo – foi o primeiro a citar a expressão “*avaliação educacional*” – que surgiu nos anos de 1934, mesmo período da criação da “*educação por objetivos*”<sup>6</sup>. Segundo Coelho (2007, p. 22), “Tyler considerava a avaliação como atividade final, sem ligá-la a um processo contínuo de aprendizagem”.

A educação por objetivos também conhecida como pedagogia por objetivos, de acordo com Sobrinho (2013, p. 21) é manifestado, por exemplo, na modalidade *accountability*, “que pode ser entendida como a responsabilidade de demonstrar eficiência e produtividade. Por exercer funções reguladoras e classificatórias, é hoje em dia amplamente utilizada em governos e agências contratadas por eles”.

O “Estudo dos oitos anos” escrito por Tyler, além de questionar a docimologia, trouxe impactos para a literatura, contribuindo, significativamente, nas discussões sobre avaliação. Neste estudo, segundo Depresbiteris (1989) apud Tyler (1949, p. 7), defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: “testes, escalas de altitude, inventários, fichas de registro de comportamentos e outras formas de coleta de evidências sobre o rendimento dos alunos numa perspectiva longitudinal, com relação à consecução de objetivos curriculares”.

---

<sup>6</sup> “A ligação da avaliação a objetivos é uma tendência muito forte e persistente em avaliação. Entretanto, os esquemas precisos, porém muito limitados, de mensuração, praticados até os anos 60, em vista de objetivos predefinidos, já não eram suficientes para os diagnósticos de políticas complexas que então se implementavam” (SOBRINHO, 2013, p. 24).

Por conseguinte, esta época também marca o início da avaliação educacional, na Inglaterra, e posteriormente com maior dimensão nos Estados Unidos em meados do século XX. Nos Estados Unidos, segundo Vianna (2014, p. 19) “começa a incidir sobre grandes projetos de currículos financiados com o apoio federal, surgindo, nesse momento histórico, a figura do avaliador como um profissional com atividades específicas até então exercidas por educadores com formação generalista”. Essa discussão ainda era muito escassa no Brasil, enquanto nos EUA já se notava a figura do avaliador e as universidades davam início a especializações – que no Brasil ainda não existiam – dessa forma, as universidades dos Estados Unidos mostravam preocupações com a qualificação deste profissional na área da educação (VIANNA, 2014).

Dessa forma, a avaliação escolar, vem gradativamente, ganhando centralidade nos processos educacionais e vem sendo gerida por órgãos governamentais. Conforme Vianna (2014, p. 19) “a nível federal – Ministério da Educação – ou a nível estadual, através das Secretarias de Estado, que, por falta de estrutura, muitas vezes solicitam a colaboração de outras instituições, universidades ou fundações públicas e privadas”. Na década de 60 percebe-se um aumento em relação à literatura, já que, por meio desses escritos a avaliação foi se tornando um campo complexo de pesquisa, de modo que, novas concepções e autores vão se agregando a este campo de conhecimento (VIANNA, 2014).

A avaliação no contexto Brasileiro se iniciou com a chegada dos Jesuítas no século XVI, como foi mencionado anteriormente no texto, e trouxe contribuições positivas e negativas para o campo da educação. Dando um salto na história, veremos que no Brasil República (1889-1930) há grandes reformas, no que tange a economia, a política e a educação. Na perspectiva educacional o Brasil neste período ainda tinha resquícios da educação Jesuítica, ou seja, pautado por constantes exames de provas escritas e orais, para este modo de avaliação Luckesi (2008) caracteriza como “pedagogia do Exame<sup>7</sup>”.

Para Barcelos (2015) durante o século XX a economia brasileira influenciou significativamente o ambiente educacional, visto que, neste período houve a “imposição do sistema capitalista”, no qual gerou a necessidade de mão de obra especializada e qualificada para a indústria e comércio, dessa forma o governo, mesmo que obrigado, possibilitou

---

<sup>7</sup> Para Luckesi (2008) a “pedagogia do exame” está centrada no uso de provas e exames como uma ferramenta de treino para medir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos nas diversas áreas do conhecimento, dessa forma o autor em seu livro Avaliação da Aprendizagem Escolar, trás duras criticas sobre este assunto, ao dizer que o professor utiliza destes meios para ameaçar o aluno com o intuito de ele ser motivado ao aprendizado, no entanto não se dá a devida atenção ao processo de ensino e aprendizagem que este aluno necessita passar.

formação profissional para as classes menos favorecidas, com efeito, de preencher as necessidades da indústria, imposto pelo sistema capitalista.

Partindo deste pressuposto, que “somente diante desta necessidade que o currículo e o **sistema de avaliação da aprendizagem** foram remodelados no intuito de garantir uma educação escolar de acordo com as novas exigências do mercado de trabalho” (IDEM, 2015, p. 11-12, grifos nossos).

Essas novas exigências proporcionaram, ainda que a passos lentos, o início de mudanças tanto no currículo como na forma de avaliar a aprendizagem, proporcionando uma renovação do ensino no intuito de romper com as influências exteriores que dificultavam a formação de uma “cultura própria” (MACHADO; TERUYA, 2007, p. 1). Esse debate se tornou um dos focos do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, na qual chega ao Brasil por volta de 1920, “sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais” (JÚNIOR, s/d, p. 02).

O Manifesto dos Pioneiros lançado oficialmente em 1932 origina com um grupo de educadores e intelectuais que propuseram mudanças no ensino público. Os precursores Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho influenciados pelos escritos de John Dewey, divulgam por meio de debates nos estados brasileiros a necessidade de uma Educação com visões políticas que valorizem o nacionalismo; atitudes concretas no ensino secundário e superior, principalmente, para a Formação dos professores e metas para Educação (MACHADO; TERUYA, 2007).

Como já refletimos anteriormente a avaliação segundo Sobrinho (2013, p. 136) é uma “construção histórica, social, inserida nos núcleos de poder, por tanto dinâmica e atravessada de contradições [...] um conjunto de práticas, formas e conceitos variados, que encontram justificativas e fundamentos nos diversos momentos da sociedade”.

## 1.2 – AVALIAÇÃO SOMATIVA E FORMATIVA

Afonso (2005) visa interpretar as modalidades da avaliação do ponto de vista de R. Bates, este autor, expõe as modalidades organizadas em duas perspectivas divergentes, no que se refere ao uso nas escolas. A primeira com interesses e objetivos no campo da administração, caracterizada pelas modalidades somativa, normativa ou pelos testes estandardizados, já a segunda forma organizada por Bates têm fins educativos e/ou pedagógicos, que bebe nas fontes das modalidades formativa, criterial e diagnóstica.

Seguindo a lógica abordada acima pelos autores, buscamos refletir a luz de duas dessas grandes modalidades avaliativas por consideramos como importantes para a

problemática deste estudo. Neste sentido, conceituaremos, de forma geral, a modalidade de avaliação *Formativa e Somativa*.

Quando se trata dessas duas modalidades de avaliação os primeiros estudos que nos remetemos são os de Michael Scriven, autor conhecido por conceituar e distinguir a avaliação *Formativa e Somativa* nos anos de 1967. De acordo com as reflexões de Scriven citadas por Vianna, destacamos:

A avaliação **formativa** deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de um programa, projetos, e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implantação [...] a avaliação **somativa** conduzida ao final de um programa de avaliação, possibilita, ao seu futuro usuário, elementos para julgar a sua importância, o seu valor, o seu mérito (VIANNA, 2000, p. 86, grifos nossos).

Outros autores vêem a avaliação formativa como ideal para se avaliar a aprendizagem, Bloom, Hastings e Madaus (1971) contribui dizendo que “o mérito da avaliação formativa está na ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos em cada unidade de aprendizagem” (1971, p. 143).

Diferente da avaliação formativa a avaliação somativa tem como função classificar o aluno por meio dos resultados alcançados nas atividades que o professor dispõe como meio para se alcançar a aprendizagem.

O uso mais comum dos testes somativos, desde a escola primária até a universidade e os cursos de pós-graduação, é como ponto de apoio para a atribuição de notas representadas por letras ou por números. A nota geralmente tenta **classificar** cada aluno em termos da **quantidade** ou nível de aprendizagem que atingiu em relação aos demais alunos. (BLOOM, HASTINGS, MADAU, 1971, p. 73, grifos nossos).

A avaliação somativa é muito utilizada na atualidade e é enfatizada nos testes estandardizados da educação básica, por exemplo. Esses termos destacados na citação a cima são parte das características de uma avaliação que visa os resultados numéricos, sem se importar com o processo que foi necessário para se chegar ao resultado.

Para Lannes; Veloso (2011), a avaliação formativa é considerada como um “ponto de partida”, pois através dela há possibilidades de assimilar ou retificar as aprendizagens que serão geradas no decorrer do processo de ensino. Sendo esta modalidade ideal para a aplicação da avaliação continuada. Dessa forma, os professores podem gerar ações didáticas durante o processo caso haja a necessidade de corrigir o trajeto.

Neste sentido, a saber, da avaliação Somativa as autoras Lannes; Veloso (op. cit) conceituam como o “ponto de chegada”, visto que “tem como um dos seus objetivos informar ao avaliador o grau de rentabilidade cognitiva – aquisição do conhecimento – do avaliado” (p.

7). Ou seja, este modelo verifica se os objetivos traçados para os alunos no início do processo terão os resultados alcançados no fim do mesmo.

Ressaltamos que as duas formas de avaliação tem papéis importantes para a avaliação da aprendizagem, pois se não fosse não teria influenciado com tanto significado nas práticas pedagógicas usadas pelos professores, seja de forma indireta ou direta.

Afonso (2005) contribui com a discussão mostrando outras vertentes da avaliação formativa ao descrever que ela se transformou em uma “panaceia pedagógica”, a ponto de caracterizar a modalidade apenas como aquela que conduz os alunos a promoção de valores pessoais no desenvolver de um processo. Nesta perspectiva a modalidade se limita sempre a mesma retórica, o que afeta estudos mais sociológicos mais aprofundados sobre a modalidade. Pois segundo Afonso sua forma contínua de avaliar também pode ser significar controle contínuo sobre os alunos.

Na compreensão de Sobrinho (2013), a avaliação formativa está para além de uma relação de controle, pois ela transita pela dialética do ensino e aprendizagem. O autor cita como exemplo desse modelo de avaliação os Exames Nacionais de Cursos realizados no Brasil com a iniciativa do governo.

O resultado que os estudantes obtêm numa única prova aplicada no momento final dos estudos é tomado como um dos mais efetivos indicadores da qualidade daquele curso, pois os resultados publicados produzem uma hierarquização destes em escala nacional, com todas as consequências econômicas, legais e de imagem social, e orientam informam alguns processos burocráticos e normativos (SOBRINHO, 2013, p. 158).

Neste sentido analisamos que as aplicações desses testes têm seu valor diante do cenário complexo da avaliação educacional, pois por meio dos resultados há a criação das escalas em nível Nacional, que podem mostrar a realidade da qualidade do objeto avaliado, considerando essa como uma das funções dos testes Nacionais. No entanto, quando ele tem caráter de controlador e regulador, como neste caso, banaliza o conceito de formação, pois limitasse a um nível de avaliação instrumental (SOBRINHO, 2013).

A avaliação da aprendizagem é conceituada por Romão de forma restrita como um “procedimento docente que atribui símbolos a fenômenos cujas dimensões foram medidas, a fim de lhes caracterizar o valor, por comparação com padrões prefixados” (ROMÃO, 2008, p. 80). Dessa forma, diferenciar medida de avaliação nos leva a refletir sobre as suas proximidades, sobretudo na dificuldade de distingui-las no campo da aprendizagem (ROMÃO, 2008).

A dificuldade aumenta quando a transformação de símbolos e medidas em símbolos de avaliação é praticamente automática como, por exemplo, nos casos de externos: se um aluno consegue o máximo ou mínimo de acertos numa prova, somos levados a transformar, automaticamente, tal medida em avaliação (ROMÃO, p. 81. 2002).

Dessa forma, um bom relacionamento entre professor-aluno contribui efetivamente para bons resultados e uma aprendizagem significativa, no entanto, para Gadotti (2013, p. 14) “Vivemos hoje uma profunda **crise da relação professor-aluno**, com evidentes reflexos na qualidade da educação”. Pois, tem-se ainda uma concepção atrasada sobre a avaliação da aprendizagem, no que tange, especificamente, aos pais, alunos e professores.

Neste sentido, Romão (2008) vem dizer que a avaliação do ensino e aprendizagem é vista por esses sujeitos como uma prática que se resume a testes, provas, notas, boletins, recuperação, reprovação, aprovação (...). Em conformidade com Luckesi (200, p. 23.) “as notas são operadas como se nada tivesse a ver com a aprendizagem. As médias são médias entre números e não expressões de aprendizagem bem o mal sucedidas”, Hoffmann (2008) contribui, a avaliação na relação professor-aluno está centrada na busca por resultados.

No entanto a avaliação da aprendizagem está muito além dos resultados obtidos por meio de notas, sobre este assunto Luckesi (2002, p. 84) diz que “nota não é avaliação. No entanto, na prática escolar cotidiana e corriqueira, ela é tomada como avaliação, quando de fato, não representa a avaliação da aprendizagem em si, mas tão somente o registro da experiência de aprendizagem do aluno”.

### 1.3 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LARGA ESCALA

O capítulo discute sobre a configuração da avaliação da aprendizagem em larga escala, a partir da década de 1990, período este de ascensão das provas padronizadas no Brasil, contexto de reforma do Estado. Buscamos compreender os desdobramentos acerca da qualidade da educação básica, que se faz legitimada por essas avaliações e mensurada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que é seu principal indicador, responsável pela divulgação das notas dos testes standardizados.

Para tanto, antes de analisar a estrutura do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e, conseqüentemente, os testes padronizados e sua relação direta com a qualidade da educação básica, se faz necessário, embora que brevemente, compreender o modelo do Estado brasileiro estabelecido no final do século XIX para o XX.

Neste contexto, não há pretensão de se fazer um recuo no tempo para explicar de forma detalhada todos os acontecimentos históricos que fizeram parte do processo de

constitucionalização do Estado atual, denominado de Neoliberal. Todavia, para que possamos compreender a expansão da avaliação externa na década de 90, e, conseqüentemente, a compreensão da nova forma de pensar a educação brasileira neste período, é importante destacar alguns acontecimentos históricos que proporcionaram um olhar mercadológico no âmbito da educação, dentre eles a crise do capitalismo.

Por conseguinte, a crise política e econômica ocorrida após a II Guerra Mundial determinou para muitos autores, dentre eles: Noma (2009), Dambrus; Mussio (2014), Brandão; Chirinéa (2015), Gentilli (1996) e Matos (2008), como origem do Estado neoliberal, que segundo Noma (2009, p. 3) a “retórica neoliberal disseminou que a crise fiscal sem precedentes exigia uma profunda reforma do Estado, não apenas do seu papel, mas da sua organização e de sua gestão. Ao exaltar o mercado como parâmetro da nova era”.

Nessa perspectiva as autoras Brandão e Chirinéa (2015) corroboram com o assunto ao dizer que:

A reforma do Estado Brasileiro procurou implantar uma administração mais gerencial e menos burocrática, como resposta a uma crise fiscal e estrutural, cujo objetivo era reduzir os custos do Estado e tornar mais eficiente sua administração. Entre os princípios da Nova Gestão Pública ou *new public management*, estão o fortalecimento do Estado, a sua regulação e a necessidade de adequar ações em prol de uma administração eficiente e voltada para o **controle de resultados** (BRANDÃO E CHIRINÉA 2015, p. 462, grifos nossos).

À vista disso, a reforma buscou modificar a logística do Estado que deixa de ser provedor para ser regulador, ou seja, organizando-o de forma mais gerencial, diminuindo os custos, reestruturando as políticas públicas por meio da descentralização das responsabilidades para os estados e municípios. Neste sentido, destacamos na fala das autoras ao caracterizar o Estado liberal como aquele que visa o “controle de resultados”, na área educacional, por exemplo, podemos ver claramente por meio do SAEB esse controle que o Estado exerce sobre a educação.

Muitas reformas ocorrem em dimensões da área da educação, como currículo, avaliação educacional, políticas de financiamento, dentre outras dimensões que eram parte prioritária do Banco Mundial – BM, para poder atender as exigências do mercado de trabalho por profissionais cada vez mais qualificados, no entanto, a crise e a ineficiência do sistema escolar apontavam índices elevados de analfabetismo, bem como fluxo e evasão de alunos, que segundo os autores:

Nos anos 90, o cenário educacional vigente no país, com 22% da população analfabeta e 38% somente com o primeiro segmento do ensino fundamental (antiga 4ª série), ou seja, 60% da população era muito desqualificada. A evasão escolar também era bastante expressiva: das 22 milhões de matrículas feitas em 1982, pouco mais de 3 milhões chegaram ao ensino médio (DAMBRUS; MUSSIO 2014, apud SANTOS, 2010, p. 3).

É neste cenário político, econômico e educacional que as agências Internacionais como o BM, o Fundo Monetário Internacional – FMI, e a Organização das Nações Unidas – ONU passam a interferir na gestão do Sistema escolar do Brasil e enfatizam a lógica da educação privatizada, mercadológica e meritocrática como suposta solução para a crise da educação, e melhoria da qualidade de ensino ofertada.

Isto posto, é importante ressaltar que em meio às políticas educacionais vem se ampliando “pacotes” de avaliação em larga escala, no qual é refletido o resultado quantitativo como ápice do processo. Nesse sentido, a finalidade, os procedimentos, as relações no percurso e no resultado da avaliação demonstram o quanto o aluno aprendeu ou não determinado conteúdo por meio de índices numéricos.

Esse sistema de avaliação tem uma gama de cobrança externa às escolas que vem paulatinamente adequando sua dinâmica pedagógica aos interesses de atender essas exigências. Nessa dinâmica não há discussões, debates, reflexões críticas sobre a concepção avaliativa, mas a ênfase recai sobre os resultados na lógica ranquiadora.

Sobrinho (2003) enfatiza que a avaliação em todos os níveis e que envolve os mais diferentes sujeitos educacionais deve primar pela participação e construção coletiva da escola e, sobretudo, contribuir para a melhoria da qualidade educacional. No entanto, no contexto de políticas neoliberais o modelo de avaliação exerce o controle sobre o processo didático e pedagógico da escola ajustando aos interesses das políticas vigentes e geralmente, não expressam a realidade escolar.

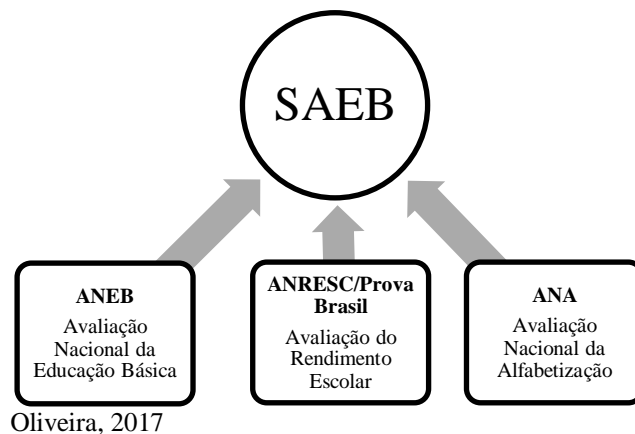
Neste sentido, cabe problematizarmos, que “a reforma do Estado, proposta na década de 1990 vai delineando as políticas públicas educacionais no Brasil, na medida em que propõe a avaliação externa como mecanismo de **controle** e **regulação** do Estado” (BRANDÃO; CHIRINÉA, 2015, p. 463, grifos nossos).

É dentro desse quadro que o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB é criado, com objetivo de diagnosticar por meio de testes padronizados a qualidade da educação brasileira, bem como o desenvolvimento dos alunos, no que tange as disciplinas de Língua Portuguesa para a interpretação de textos e Matemática para a resolução de problemas.

Podendo também conforme os resultados das avaliações gerar políticas públicas para melhorar a qualidade do ensino (BRASIL, 2011).

Neste contexto, o Ministro de Estado da Educação, Tarso Genro, em consonância ao disposto pela portaria de Nº 931, de 21 de março de 2005, resolve conforme o Art. 1º que as avaliações do SAEB se dariam de duas formas: a) Avaliação Nacional da Educação Básica – (ANEB); e b) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, também conhecida como Prova Brasil. Todavia, no ano de 2013 houve uma mudança normatizada pela portaria de nº 482, na qual acrescentou a Avaliação Nacional de Alfabetização – (ANA) como parte do SAEB, conforme mostra no organograma a seguir:

**Organograma 01** – Estrutura atual do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB



Por conseguinte, é importante acentuar, que cada avaliação citada à cima têm seus resultados verificados e mensurados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP<sup>8</sup>.

A portaria de nº 304/2013, estabelece que tanto a Prova Brasil quanto a ANA são avaliações restritas de aplicação às escolas públicas do ensino básico, diferente da Aneb que têm aplicações nas duas redes de ensino. A portaria também normatiza que o planejamento e a operacionalização da Anresc, da Aneb e da ANA devem ficar a cargo do Inep, de modo especial, a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), que deverá:

- 1) definir os objetivos específicos de cada pesquisa a ser realizada – alinhados às diretrizes definidas pelo MEC e o CNE –, os instrumentos a serem utilizados, as séries e as disciplinas, bem como as competências e as habilidades a serem avaliadas; 2) definir abrangência, mecanismos e procedimentos de execução da pesquisa; 3) implementar a pesquisa em campo; 4) definir as estratégias para disseminação dos resultados (BRASIL, 2018, p. 13).

<sup>8</sup> Foi criado no ano de 1937, com objetivo de coordenar as avaliações em larga escala com fins de analisar o rendimento dos alunos, que realizam os testes standardizados para obter dados estatísticos e avaliativos das instituições de ensino público e privado.

Neste sentido, a citação acima nos leva a analisar as características do Estado atual, que *regula e controla*, conforme a portaria de nº 304/2013 tanto o planejamento quanto a operacionalização das provas. Dessa forma, por meio dessa organização o Estado tem a “possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultados pelo Estado, estabelecimento de parâmetros para comparação, classificação [...] controle público do desempenho do sistema escolar” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p 881).

Ainda sobre a portaria de nº 304/2013, é importante ressaltar, que o SAEB trouxe como novidade a aplicação de conteúdos da disciplina de Ciências nos itens: Ciências da natureza e Ciências humanas no caderno dos alunos do 9º ano do ensino fundamental “em caráter experimental, para validação das matrizes e escalas”, (SOUZA, 2014, p. 410). Vale destacar, conforme Brasil (2018), que os resultados dessa aplicação ainda estão em caráter de análise.

O MEC/Inep também é responsável por criar, no ano de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, com o objetivo de medir a qualidade da aprendizagem dos alunos a partir do estabelecimento de metas a serem atingidas pelas escolas de educação básica em busca da melhoria da qualidade do ensino, uma vez que por meio deste processo o IDEB possibilita a verificação dos índices de aprovação e reprovação, através do Censo Escolar (BRASIL, 2016).

Neste sentido, Brandão; Chirinéa (2015) discorrem que a partir da realização dos testes padronizados são gerados os índices numéricos do IDEB que estabelecem parâmetros balizadores a serem atingidos como metas pelas escolas, estes parâmetros como as autoras analisam tem como objetivo o monitoramento e avaliação do sistema da educação brasileira que prima pela melhoria da qualidade educacional.

As avaliações externas, de modo geral, têm como objetivo:

Fazer um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que possam interferir no desenvolvimento do estudante, ao fornecer um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas nas esferas Municipais, Estaduais e Federais, visando contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino (BRASIL, 2016).

Na ótica de Brandão; Chirinéa (2015), as avaliações externas são necessárias para auxiliar em reflexões, mas não são suficientes para avaliar a qualidade da educação básica, por se restringirem a mecanismos que visam à técnica e à produtividade, por exemplo. Os

autores falam que “sem uma reflexão da própria escola sobre suas potencialidade e fragilidades, a avaliação externa se reduz à mera atividade técnica e mecanicista, cujos critérios de eficiência, eficácia e produtividade acabam por direcionar todo o processo educativo” (BRANDÃO; CHIRINÉA, (2015, p. 475).

Para Garcia e Barreiro (2008), é importante deixar claro que os debates/críticas sobre as avaliações externas não recaí para a não realização dos testes, pois eles têm seu valor dentro campo da avaliação e tem função essencial de monitoramento para o Estado, o ponto alvo do debate de acordo com os autores é o que se faz com os resultados. Pois existem vários caminhos que os resultados podem percorrer, dentre eles o auxilio na construção de políticas pública para a melhoria dos índices baixos da educação, que seria um ponto positivo, como também criações de rankings entre as escolas que são premiadas ou bonificadas, pelo bom desempenho dos alunos, o que provoca, conseqüentemente, uma gama de competitividade entre as escolas de ensino básico, por exemplo, este seria um ponto negativo.

À vista disso, No quadro abaixo destacamos algumas especificidades de cada avaliação externa composta pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil:

**Quadro 01** – Características gerais das avaliações externas: ANEB, ANRESC/Prova Brasil e ANA.

<b>AVALIAÇÕES EXTERNAS</b>	<b>ANEB</b>	<b>ANRESC/Prova Brasil</b>	<b>ANA</b>
<b>OBJETIVO</b>	Avaliar a qualidade a equidade e a eficiência	Avaliar a qualidade do ensino	Avaliar os níveis de alfabetização, concorrer melhoria da qualidade de ensino.
<b>ÁREAS DE CONHECIMENTO</b>	Língua Portuguesa e matemática	Língua Portuguesa e matemática	Língua Portuguesa (leitura/escrita) e matemática
<b>PÚBLICO ALVO</b>	5º e 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º do Ensino Médio	5º e 9º ano do Ensino Fundamental	3º ano do Ensino Fundamental
<b>REDE DE ENSINO</b>	Público e Privado/Urbano e Rural	Pública/ Urbano	Pública
<b>APLICAÇÃO</b>	Bianual	Bianual	Bianual
<b>ABRANGÊNCIA</b>	Amostrai	Censitária	Censitária

Fonte: MEC, INEP (2018)

Conforme mostra no quadro 01 acima, as avaliações externas trazem como objetivos, a **qualidade, equidade e, eficiência**, que na opinião de Baqueiro (2015) são temas centrais de debates educativos no país. Nessa perspectiva, Coelho (2008), vê esse processo de

universalização da educação básica como contraditória, tendo em vista as características do Estado-Regulador/Avaliador que cada vez mais ganha força a partir dos anos de 1990.

Importante mencionar que para Dourado; Oliveira (2009) e Gadotti (2013) a qualidade é pensada como um fenômeno complexo. Na perspectiva do campo educacional, Gadotti problematiza que a complexidade do termo qualidade ocorre porque é necessário buscar soluções que vão além de um aspecto da educação para que haja a melhoria do todo, isto é, se a **qualidade** da comunidade está ruim, possivelmente a **qualidade** da educação também vai estar, pois para o autor “**qualidade** significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas” (GADOTTI, 2013, p. 2).

Na compreensão de Brandão; Chirinéa (2015, p. 476), “o conceito de qualidade não pode ser reduzido somente ao desempenho escolar, tampouco ser tomado como referência para um processo de prestação de contas (*accountability*) e para construção de *rankings* entre as escolas”. Neste sentido, os autores nos levam a reflexões críticas acerca do conceito de qualidade da educação, já que para eles não se limita a desempenhos escolares, (*accountability*) ou *rankings*, no entanto o que se observa na atualidade é uma educação do “quase-mercado”, de modo que, as escolas modificam seu currículo para atender a qualidade esperada pelo Estado, onde haja escolas que sejam eficiente, eficaz e produtiva a qualquer custo.

Acerca do conceito de equidade, Dourado e Oliveira (2009) aborda em sua obra várias dimensões de conceitos, dentre eles destacamos a equidade como promotora da igualdade de oportunidade, bem como o debate de Rawls (2003) citado por Banqueiro que conceitua a equidade nos termos da justiça, ou seja, “baseada nos princípios de uma sociedade democrática, na qual as diferenças sejam respeitadas [...] é propósito dessa teoria reduzir as diferenças entre os indivíduos, de modo a garantir que as pessoas menos favorecidas possam se inserir nos espaços menos favorecidos”.

Neste certame, cabe analisar conforme a fala dos autores e o termo equidade como um dos objetivos da ANEB que o governo por meio deste teste busca, em outros termos, avaliar a igualdade e a diminuição das diferenças existentes, por exemplo, entre o ensino de escola pública e privada, já que, a ANEB é a única prova aplicada com este objetivo para os dois tipos de redes de ensino.

Ademais, as avaliações externas apresentam instrumentos que recolhem informações dos alunos, professores, gestores e da própria escola que subsidiam nos resultados finais das provas influenciando as variáveis dos resultados, essas informações passam por “Itens sobre

características demográficas, socioeconômicas, formação, experiência profissional e características funcionais” (BRASIL, 2018, p 19).

Por último, mais não menos importante, o conceito de eficiência que no entendimento das autoras Chirinéa e Barreiro (2015), estudiosas do campo da avaliação, vêm o termo como parte da perspectiva neoliberal, originado da economia de mercado, ou seja, este termo nos leva a refletir sobre competitividade e produtividade, conceitos dinâmicos enraizados nas escolas privadas.

As avaliações do SAEB se restringem as áreas de conhecimento em língua portuguesa e matemática, sendo que os testes de língua portuguesa da Aneb e da Anresc tem como foco examinar “se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação” (BRASIL, 2018, p. 26).

Já o conhecimento de matemática visto por essas duas avaliações ocorre pela resolução de problema, que segundo o mesmo autor “são consideradas capacidades, como observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação de processos, estimulando formas de raciocínio, como intuição, indução, dedução e estimativa”. (p. 29). A avaliação da Alfabetização (ANA) tem sua peculiaridade, por verificar a escrita e a leitura em ambas as áreas, aplicada no ciclo e alfabetização.

É através dessas áreas de conhecimento que o MEC/Inep mensura a qualidade da educação brasileira, cria rankings, atribui méritos com fins classificatórios, e provoca competições entre as escolas, etc., no entanto elas são insuficientes para tal pretensão, pois segundo os autores:

Não existe qualidade sem infraestrutura, equipamentos, laboratórios de informática com acesso à internet, bibliotecas, remuneração de professores, ou seja, não existe qualidade na escola, porque não há insumos suficientes (e de qualidade) para alcançá-la (BRANDÃO; CHIRINÉA, apud PINTO, 2015, p. 476).

O SAEB conforme mostra no quadro 01 abrange diversos níveis de ensino, de modo que a Aneb é responsável por aplicar os testes de desempenho nas redes de ensino tanto público e privado a uma amostra representativa a alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, sendo esta modalidade a contemplada apenas pela Aneb. Já a Prova Brasil é responsável por aplicar os testes apenas aos alunos 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e a ANA aplicada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental visando o

ciclo de alfabetização, essas últimas avaliações são aplicadas de acordo com a portaria de nº 304/2013 apenas as escolas de ensino público.

As aplicações de todas as avaliações do SAEB são bianuais, sendo que a abrangência da Aneb é feita nas escolas de área rural e urbano por amostragem e não consideram alunos de turmas multisseriadas, EJA – Educação de Jovens e adultos, nem classes de aceleração. Já a Prova Brasil e a ANA tem abrangência censitária por ser realizada quase que universalmente por estudantes de escolas urbanas de todo o Brasil (SILVA, 2010).

Após termos caracterizado, de forma geral, o Sistema de Avaliação da Educação Básica e seus respectivos modelos de testes padronizados. Consideramos, também, como parte importante para a discussão do estudo, a caracterização da Avaliação da Alfabetização Infantil, mais conhecida como “Provinha Brasil”, normatizada pela portaria de nº 10 no ano de 2007.

De acordo com Albuquerque; Leal; Morais (2009) a Provinha Brasil caracteriza-se como um instrumento de avaliação precoce e necessária para as exigências que o cenário educacional brasileiro apresenta, pois visa diagnosticar dificuldades de aprendizagens na leitura e escrita de letras e números, no processo de alfabetização. Dessa forma os professores poderão intervir precocemente nas dificuldades detectadas pelas provas diagnósticas e gerar ações didáticas mais específicas para as dificuldades apresentadas.

A função principal da Provinha Brasil é fazer uma avaliação diagnóstica, ou seja, ter “a função de identificar o estágio de aprendizagem ou desenvolvimento em que os alunos se encontram, esclarecendo aquilo que eles já detêm” (LANNES; VELLOSO, 2011, p.57-58). Por este motivo a Provinha Brasil é aplicada anualmente dividida em duas etapas, de acordo com a secretaria de educação do Estado, Município ou Distrito Federal, no entanto o Inep sugere que seja aplicada uma no primeiro semestre até o início de abril e a outra no segundo semestre até o fim de novembro.

Sendo esta uma avaliação opcional, fica a cargo das secretarias aderi-la. Sua abrangência é censitária, isto é, todos os alunos do 2º ano do ensino fundamental de escolas públicas podem fazer a prova. Os testes são compostos pelas áreas de conhecimento em Língua Portuguesa e Matemática, e tem como objetivo, segundo a portaria nº 10/2007, artigo 2º:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em

consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2012).

As provas são aplicadas pelos professores ou coordenador pedagógico da instituição de ensino, pode em alguma situação também ser enviado um aplicador da própria secretaria do município. Os professores das instituições ficam responsáveis por fazer as análises dos resultados que devem ocorrer conforme o “Guia de Correção e Interpretação dos Resultados” disponibilizado pelo Inep, e que faz parte do kit da avaliação disponível para as escolas que aderirem a aplicação das provas. Após as análises os professores ou gestores devem acessar o sistema da Provinha Brasil e fazer o lançamento das notas online, Inep (2014).

É importante ressaltar que a Provinha Brasil e a ANA têm funções semelhantes dentro do quadro de avaliações do país, pois as duas verificam se realmente a aprendizagem está ocorrendo na idade certa, dentro do ciclo de alfabetização, o que nos remete ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC).

O Pacto é sancionado pela Portaria de nº 867, de 4 de julho de 2012, e tem a proposta de assegurar que todas as crianças com até 8 anos de idade sejam alfabetizadas, até o fim do 3º ano do ensino fundamental, sendo esta uma das metas do Compromisso Todos Pela Educação. Neste contexto, essas duas avaliações fornecem dados que mensuram se o rendimento dos alunos está coerente com a meta a ser alcançada pelo PNAIC.

Cabe problematizarmos, que na Portaria do PNAIC se faz referência ao Plano de Ações Articuladas, no que se refere ao artigo 4º da Portaria de nº 867:

Os entes governamentais que aderirem ao Pacto e optarem por não participar das ações mencionadas por já desenvolverem programas próprios de alfabetização em seus sistemas de ensino poderão contar com apoio técnico e financeiro do MEC, por meio do Plano de Ações Articuladas - PAR, para implementação dos mesmos (BRASIL, 2012).

Neste caso, o MEC por meio do PAR fornecerá, de acordo com a portaria, apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento dos programas já criados com ações para a alfabetização aos sistemas de ensino que aderirem ao Pacto, mas não optarem em participar das ações<sup>9</sup> específicas do programa.

---

<sup>9</sup> “Art. 5º As ações do Pacto tem por objetivos: I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental” (BRASIL, 2012).

Dessa forma, deve-se salientar que antes da Provinha Brasil fazer parte do Pacto, os dados coletados pelos testes não eram repassados para o Inep, eles ficavam apenas no controle das escolas, já que sua principal função é de auxiliar os professores e os gestores acerca das aprendizagens no decorrer do ciclo de alfabetização, ou seja, os primeiros três anos do ensino fundamental.

## **CAPÍTULO 2 - A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PAR 2007-2011: RELACIONANDO O PDE/PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO E A QUALIDADE EDUCACIONAL**

O presente capítulo tem como objetivo inicial abordar sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo este comparado por Saviani (2007) como um grande “Guarda Chuvas”, devido ele agregar quase todos os programas do Ministério da Educação (MEC).

Neste viés, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (PMCTE) é considerado por muitos autores como o “Carro Chefe” do PDE. Dessa forma, o Compromisso estabelece 28 diretrizes a serem seguidas em regime de colaboração com estados, municípios, Distrito Federal (DF), famílias e comunidade com o intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira (SAVIANI, 2007).

Segundo o MEC, a forma mais eficiente de mensurar a qualidade da educação no Brasil é através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este índice apresenta uma escala de 0 a 10 que estabelece como a educação no país está se desenvolvendo. O principal instrumento para coletar os dados da educação é através de provas padronizadas pertencentes ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – (SAEB), já caracterizadas no capítulo anterior deste estudo.

Neste contexto, o Plano de Ações Articuladas (PAR) é fruto do Decreto de criação do PDE/PMCTE, instituído pelo nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Sua função, de modo geral, é oferecer assistência técnica e financeira aos integrantes do Compromisso. Dessa forma, o PAR é uma ferramenta de extrema importância para que as metas do PDE/Compromisso possam ser alcançadas no tempo previsto para 2022.

Dentro deste cenário educacional o PAR abrange quatro (4) grandes dimensões, nas quais se entrelaçam com o PDE/PMCTE, que visam diagnosticar a situação local dos entes federados pertencentes ao Compromisso, sendo elas: a) gestão educacional; b) formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; c) práticas pedagógicas e avaliação; d) infraestrutura física e recursos pedagógicos. Para este trabalho destacaremos a caracterização da dimensão *práticas pedagógicas e avaliação*, especificamente a área 2 e seus respectivos indicadores.

## 2.1 – O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Para Saviani (2008), o Brasil passou pelo século XX arrastando a problemática do analfabetismo e da não universalização do ensino fundamental. Enquanto outros países até mesmo os mais próximos ao nosso país como Chile, Uruguai e Argentina já solucionaram esse problema entre o fim do século XIX e início do XX.

Neste viés, para que esse problema pudesse ser erradicado na República Federativa do Brasil, tem-se como um dos primeiros passos a Constituição de 1988, onde a União, os estados, e os municípios deveriam no prazo dez (10) anos se dispor segundo o art. 60 “de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos [...] para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental”, (BRASIL, 1988).

No entanto, esses dez anos não foram suficientes para a realização desta proeza, e antes que o prazo terminasse o governo já lançava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) regulamentado pela Lei nº 9.424/ 1997, que, de modo geral, tem o mesmo objetivo de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental conferindo o prazo de mais dez (10) anos, a União, estados e municípios (SAVIANI, 2008).

Seguindo a trajetória histórica para se chegar ao Plano de Desenvolvimento da Educação, nosso foco de análise neste tópico, vemos a substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que é normatizado pela Ementa Constitucional de nº 53/2006, regulamentado pela Lei 11.497/2007. Dessa forma, Camini (2009, p. 63) contribui dizendo que “o novo fundo é resultado de um longo processo de discussão sobre a necessidade de alteração do modelo de financiamento da educação básica no Brasil”. Neste contexto, o fundo se estende para todas as modalidades de ensino da educação básica, não apenas ao ensino fundamental, e com o prazo de quatorze (14) anos, isto é, até meados dos anos de 2020.

Saviani (2008) corrobora com a discussão ao dizer que após a metade o tempo para a implementação do Plano Nacional da Educação (PNE) ter passado, o governo lança o Plano de Desenvolvimento da Educação, com prazo para termino de 15 anos, ou seja, a solução para o problema da erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental que vem se arrastando há séculos no Brasil para o ano de 2022. Nesta conjuntura, o autor já prevê outro possível plano para a solução deste mesmo problema que parece não haver solução para as políticas regulamentadas no cenário da educação brasileira.

Cabe ressaltarmos em nosso estudo, o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação, no qual encadeou diversas ações em articulação com o FUNDEB, por exemplo,

que segundo Silva (2007, p. 4) este Plano “garante, sem dúvida, um aumento significativo de verbas na educação”. Nesta premissa, o PDE foi apresentado à sociedade brasileira no dia 24 de abril de 2007, através de uma cerimônia presidida pelo Ministro da Educação Fernando Haddad e o então, presidente Luís Inácio Lula da Silva, que proferiu as seguintes palavras:

O Plano de Desenvolvimento da Educação, que tenho a alegria de lançar neste momento, traz em seu arcabouço poderosos instrumentos de aperfeiçoamento de gestão, financiamento, conteúdo, método, participação federativa e participação cidadã, capazes de promover profundas mudanças na nossa educação pública. Eu o anuncio como o Plano mais abrangente já concebido neste País para melhorar a qualidade do sistema público e para promover a abertura de oportunidades iguais em educação. Eu vejo nele o início do novo século da educação no Brasil. Um século capaz de assegurar a primazia do talento sobre a origem social e a prevalência do mérito sobre a riqueza familiar. O século de uma elite da competência e do saber, e não apenas de uma elite do berço ou do sobrenome (SILVA, 2007, p. 2).

Dessa forma o Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado e conforme Saviani (2007) discorre, o PDE teve aceitação satisfatória pela opinião pública, inclusive da imprensa que fez ampla divulgação do mesmo. Pois para muitos este Plano, finalmente, atingiria o objetivo tão esperados pelos brasileiros, que seria a educação de qualidade para todos os cidadãos. Neste véis, percebemos que o PDE é um plano ambicioso, pois pela primeira vez uma política do governo perpassa do campo da educação básica ao ensino superior, agregando 30 ações nas diferentes modalidades de ensino, inclusive para os interesses econômicos.

Neste sentido, o PDE se mostra como uma ferramenta importante do governo, não somente para a educação, mas, também, para *impulsionar o crescimento da economia*. Dessa forma, ele fixa sua relação direta com o Programa de Aceleração para o Crescimento (PAC), transformando-os em mecanismos para o Estado neoliberal alcançar seus interesses. Sobre esta relação o ex-presidente Lula no dia do lançamento do PDE, descreve, entre outras palavras, que o “PAC e o PDE são anéis de uma mesma corrente em favor da construção de um novo Brasil”.

Sobre este assunto Souza, discorre que:

Na época em que o PDE foi apresentado à sociedade, o Brasil ocupava a 52ª posição no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), num universo amostral de 57 nações. O Pisa é tido como um dos maiores indicadores de qualidade da educação, sendo um teste de natureza comparativa, que atua em países pertencentes à Organização para a **Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**. Neste contexto, o PDE é anunciado como uma responsabilidade ímpar entre os projetos políticos relacionados à educação. Dessa forma, justificou-se a analogia entre o PDE e o PAC (SOUZA, 2014, p. 99, grifos nossos).

Ainda sobre essa relação do PAC com o PDE (Economia x Educação), Gadotti (2013) discorre que “a qualidade política e econômica de um país depende da qualidade da sua educação. Isso não quer dizer que a **economia** deva determinar o que se passa na educação”. Nesta perspectiva, as políticas governamentais neoliberais estão modificando o cenário do país, assemelhando cada vez mais as necessidades econômicas para o chão das escolas, neste viés, o que mais interessa nesta relação ambígua são os resultados econômicos investidos no campo da educação.

Nesta conjuntura, as políticas públicas neoliberais mercantilizam a educação comprometendo seu papel, que de acordo com Libâneo (2016, p. 11) a educação escolar se restringe “a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos a critérios do mercado”. Para o autor esses objetivos vão influenciando consideravelmente a didática do professor em sala de aula, bem como o próprio currículo das escolas, assim, a educação vai perdendo sua finalidade de ensinar conteúdos em busca da construção do saber para se resumir a avaliações de desempenhos que visam alcançar índices quantitativos a qualquer custo.

Podemos perceber também a influência mercadológica em outros Programas e Planos do governo Federal para a educação, que estão diretamente entrelaçados com o PAR, uma vez que:

A interlocução do MEC com o setor empresarial explicita-se, também, com o lançamento do *Plano de Metas Todos pela Educação (PMCTE)*, um dos programas centrais do PDE [...] evidencia-se a simpatia do PDE com o empresariado e o distanciamento com os movimentos dos educadores (SOUZA, 2014, p. 106).

Neste viés, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva estabelece após o lançamento do PDE, o decreto de lei 6.094, de 04 de abril de 2007, que institui Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que de acordo com Camini (2009, p. 13) este Plano é “o eixo articulador estratégico de descentralização da sua política [...] e a execução dos seus programas e ações ocorre através da vertente do Plano de Ações Articuladas nos estados e municípios”.

Neste contexto, o artigo 1º do PMCTE, visa definir os responsáveis pela execução do Plano que deve reunir esforços e estreitar as relações da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração com as famílias e a comunidade, para o bom desenvolvimento das ações e, conseqüentemente, atingir as metas propostas nas 28 diretrizes do Plano para a melhoria da qualidade da educação básica.

Contudo, destacaremos algumas das 28 diretrizes, na qual fazem interlocução com a política do PAR – Dimensão Práticas Pedagógicas e avaliação – especificamente, a Área 2:

Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem

**Quadro 2** – Diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela (PMCTE)

I	Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
II	Acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
III	Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
IV	Combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
V	Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
VI	Implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
VII	Dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local
VIII	Divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;
IX	Acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;
X	Organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

Fonte: (BRASIL, Dec. 06.094/09, 2007, art.2)

Desse modo, conforme o Capítulo II do decreto 9.064/2007, a forma de mensurar se essas metas fixadas pelo Compromisso estão sendo alcançadas e/ou desenvolvidas é através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este indicador também é responsável por medir a qualidade da educação, conforme o art. 3º do decreto:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007).

Por conseguinte, a adesão ao Compromisso far-se-á através de um termo que deve ser assinado de forma voluntária pelos entes federados que aderirem ao Plano, dessa forma, eles estarão se comprometendo a se responsabilizar pela melhoria da educação em sua

localidade, ou seja, deverão prestar contas dos recursos investidos pelo governo para alcançar as metas previstas pelo IDEB, que seria obter a nota seis (6) até o ano de 2022. Este ano foi escolhido por ser comemorado os 200 anos da independência do Brasil, e o governo quer festejar esta data comemorativa, sendo um dos países da OCDE, Saviani (2008).

Cabe problematizarmos, que no ano de lançamento do PDE/PMCTE/PAR a educação nacional apontada pelo IDEB foi a nota 3,8 em uma escala de zero a dez, ou seja, o Brasil teria quinze (15) anos para chegar à nota seis (6). Esta média foi estipulada pelo MEC, levando em consideração a nota dos países mais bem colocados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>10</sup> (CAMINI, 2009).

Trazendo para a realidade atual do IDEB, é observado segundo o site do INEP, que a meta 6.0 para 2022 está praticamente alcançada. No ensino fundamental das séries iniciais o Brasil aponta 5.8, ou seja, as escolas com o passar dos anos foram se adequando paulatinamente às diretrizes das provas standardizadas externas.

Neste contexto, o Ministério da Educação fez uso do IDEB como base para selecionar os entes federados com menores índices na escala. Esses municípios seriam priorizados ao assinarem o termo de adesão do Compromisso, dessa forma, o MEC por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) passa a oferecer apoio técnico e financeiro como estratégia para poder alcançar a meta estipulada pelo MEC e, conseqüentemente, o bom desenvolvimento do PDE.

Assim, no total de 5.563 municípios brasileiros, foram priorizados 1.242, de modo que cem por cento, desse total de 1.242 aderiam ao PMCTE/PAR, inclusive, Altamira, Barcarena, Belém, Cametá, e Castanhal, que são objetos desse estudo financiado pelo Observatório da Educação (OBEDUC). É importante ressaltar que os demais municípios brasileiros não priorizados pelo MEC, devido não ter a média a baixo de (3,8), também devem unir esforços para acompanhar a evolução das médias do IDEB em sua localidade, e, assim, chegar a meta seis (6) até o ano de 2022.

Neste sentido, cabe problematizarmos que conforme as metas do IBEB vão sendo alcançadas, as escolas ganham uma “premiação” para motivá-las a prosseguir com os resultados positivos. Sobre este assunto Camini (2009), argumenta a cerca do Programa *Dinheiro na escola* como um meio para os gestores terem uma parcela extra de até 50 % dos

---

<sup>10</sup> “A OCDE tem exercido um papel de grande importância no desenvolvimento da avaliação no âmbito dos países-membros, pela pesquisa, ajuda financeira, formação de especialistas e definição de critérios e indicadores. Esta organização define como prioritários os seguintes eixos: fluxo de alunos no sistema; resultados (rendimento dos alunos); estabelecimentos de alunos de ensino e seus entornos; custos; expectativas e atitudes ante a educação” (SOBRINHO, 2013, p. 162).

recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Esta parcela só é acrescentada caso as escolas atingirem as metas de projeção do IDEB. Por tanto, podemos considerar que este programa age como um instrumento motivador para os gestores melhorarem os desempenhos dos alunos nos resultados finais dos testes, neste sentido, podemos concluir que este programa tem caráter estratégico e nos remete a ideia de premiação.

## 2.2 – PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)

O Plano de Ações Articuladas (PAR) foi lançado pelo Decreto de lei 6.094/2007 que corresponde ao mesmo do PDE/PMCTE. Dessa forma, o PAR é caracterizado por este decreto como um “conjunto de ações” que visam dar apoio técnico e financeiro aos entes federados que aderiram ao PMCTE, logo, um dos seus objetivos é estruturar e controlar o cumprimento das metas estabelecidas pelo MEC, no que tange a execução das 28 diretrizes do Compromisso.

Dessa forma, a adesão ao PAR tornou-se condição necessária para que a União transferisse recursos, prestar assessoria técnica aos municípios através do MEC e se comprometesse a transferir recursos. Essa ajuda foi condicionada à elaboração local do PAR, com vistas à implementação de diretrizes estabelecidas no Compromisso Todos pela Educação e ao cumprimento de metas intermediárias a partir do IDEB (CAMARGO; RIBEIRO; MENDES, p.96).

Neste sentido, a política educacional do PAR nos municípios, estados e Distrito Federal deve ser elaborada como um planejamento multidimensional, com a participação tanto da comunidade escolar como local para um período de quadro (4) anos. Por conseguinte, o monitoramento dessa política deve ser feita pela plataforma do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento do Ministério da Educação (SIMEC), nela os gestores poderão acessar informações e monitorar o andamento das ações de sua localidade (SOUZA, 2014).

Assim, o instrumento de campo do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação aponta duas etapas/ações para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios (2007-2011): a) aplicação do instrumento diagnóstico da situação educacional na rede municipal; b) a elaboração do PAR, propriamente dito.

Neste contexto, o instrumento para diagnóstico do PAR está estruturado em quadro (4) grandes dimensões, cada uma com sua especificidade, e com o mesmo objetivo de melhorar a qualidade da educação, as dimensões são: 1. *Gestão Educacional*; 2. *Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar*; 3. *Práticas Pedagógicas e*

*Avaliação; 4. Infra-estrutura física e Recursos Pedagógicos.* De forma geral, Camini, resumi cada uma delas:

**1. Gestão Educacional:** compreende o compartilhamento de decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo-benefício, a transparência (capacidade de deixar claro para a comunidade como são usados os recursos da rede escolar, inclusive os financeiros) [...]; **2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar:** envolve a qualificação dos professores que atuam em creches, pré-escola, Ensino Fundamental, educação especial, indígena, quilombolas e do campo [...] existência de processos de formação continuada; para os profissionais de apoio [...] **3. Práticas Pedagógicas e Avaliação:** envolve o processo de elaboração e organização das práticas pedagógicas; existência de coordenadores pedagógicos; reuniões e horários de trabalhos pedagógicos; estímulo a realização de atividades pedagógicas extracurriculares; programas de incentivo à leitura; avaliação participativa; acompanhamento individual dos educandos; políticas de correção de fluxo; **4. Infra-estrutura física e Recursos Pedagógico:** compreende a existência de adequadas instalações físicas e equipamentos (CAMINI, 2009, p. 142)

Cada dimensão é representada por Áreas. No PAR de 2007-2011, as dimensões 1) Gestão Educacional e 2) Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar tem o maior número de áreas totalizando cinco cada uma, já a dimensão 3) Práticas Pedagógicas e Avaliação tem o menor número de áreas com apenas duas. Acerca dos Indicadores a dimensão 1) Gestão Educacional é a maior com 20 indicadores, e a dimensão 3) Práticas Pedagógicas e Avaliação com 8 Indicadores. Vale ressaltar, que os indicadores possuem critérios de pontuação que variam de 1 a 4. Dessa forma o MEC conceitua os termos: dimensão, áreas, indicadores e critérios. Para tanto segue abaixo o quadro 3:

**Quadro 3** – Conceitos Dos Termos que compõem as dimensões do PAR

TERMOS	CONCEITOS
<b>a. Dimensões</b>	São agrupamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos de uma instituição ou de um sistema, sobre os quais se emite juízo de valor e que, em seu conjunto, expressam a totalidade da realidade local.
<b>b. Áreas</b>	É o conjunto de características comuns usadas para agrupar, com coerência lógica, os indicadores. Entretanto, não são objetos de avaliação e pontuação.
<b>c. Indicadores</b>	Representam algum aspecto ou característica da realidade que se pretende avaliar.
<b>d. Indicadores aos quais é atribuída a condição NSA (não se aplica)</b>	Representam os indicadores em que não há possibilidade de registro ou pela falta de informação [...] do indicador não reflete a realidade local.
<b>e. Critérios</b>	São os padrões que servem de base para comparação, julgamento ou apreciação de um indicador.

FONTE: Instrumento de Campo (MEC, 2008)

Por conseguinte, “O MEC institui um roteiro de ações com pontuação de 1 a 4, em que devem ser estabelecidas as prioridades do PAR de cada Estado e município. Tais necessidades devem ser materializadas em ações previstas para serem implementadas em regime de colaboração entre os entes federados” (SOUZA, 2014, p. 164). Para melhor compreensão dos conceitos de cada critério de pontuação, segue abaixo o quadro 4.

**Quadro 4 – Critérios para Pontuação do PAR**

<b>PONTUAÇÃO</b>	<b>CRITÉRIOS</b>
<b>pontuação 1</b>	A descrição aponta para uma situação crítica, de forma que não existem aspectos positivos, apenas negativos ou inexistentes. Serão necessárias ações imediatas e estas, poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC.
<b>pontuação 2</b>	A descrição aponta para uma situação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos; serão necessárias ações imediatas e estas, poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC.
<b>pontuação 3</b>	A descrição aponta para uma situação satisfatória, com mais aspectos positivos que negativos, ou seja, o Município desenvolve, parcialmente, ações que favorecem o desempenho do indicador.
<b>pontuação 4</b>	A descrição aponta para uma situação positiva, ou seja, para aquele indicador não serão necessárias ações imediatas.

FONTE: Instrumento de Campo (MEC, 2008)

Conforme o quadro acima, dentre os critérios de pontuação apresentados pelo diagnóstico de elaboração do PAR, apenas os que se referem a pontuação um (1) e dois (2) geram ações para elaboração do Plano de Ações Articuladas nos municípios.

Nesta perspectiva, destacamos a configuração e estrutura da Dimensão Práticas Pedagógicas e avaliação, por ser o foco da nossa pesquisa, especificamente a área dois (2) e seus indicadores. Para tanto, segue abaixo o quadro 5:

**Quadro 5 – Estrutura do Instrumento para o Diagnóstico da Dimensão Prática Pedagógica e Avaliação (PAR 2008-2011)**

<b>Dimensão 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação</b>	
<b>Áreas</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Área 1:</b> Elaboração e Organização das práticas Pedagógicas	3.1.1 Presença de coordenadores ou supervisores pedagógicos nas escolas
	3.1.2 Reuniões pedagógicas e horários de trabalhos pedagógicos, para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino.
	3.1.3 Estímulo às práticas pedagógicas fora do

	espaço escolar
	3.1.4 Existência de programas de incentivo à leitura, para o professor e o aluno.
<b>Área 2:</b> Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.	3.2.1 Formas de avaliação da aprendizagem dos alunos
	3.2.2 Utilização do tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.
	3.2.3 Formas de registro da frequência
	3.2.4 Política específica de correção de fluxo
<b>Total de Indicadores</b>	<b>8</b>

**Fonte:** Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação – Instrumento de campo (MEC, abril/2007).

O quadro acima apresenta a dimensão 3 do PAR relativo a práticas pedagógicas e avaliação, no entanto, para esta pesquisa, se destaca a área 2 “Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem” e seus respectivos indicadores.

O MEC, pelo site do FNDE em ação disponibiliza informações aos estados municípios e DF, para compreenderem o desenvolvimento das ações e subações de cada indicador das dimensões em vista do desenvolvimento dos indicadores e da melhoria da qualidade da educação.

Indicador **3.2.1-Formas de avaliação da aprendizagem dos alunos:** o MEC oferece a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores criada em 2004. Sua importância para o PAR está em desenvolver materiais que possam atender as necessidades do Plano, dessa forma, a Rede objetiva a elaboração de materiais para cursos a distância ou semipresenciais (carga horária de 120 horas) em regime de colaboração com instituições de ensino superior públicas, nas esferas federais e estaduais.

Indicador **3.2.2 Utilização do tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem:** sobre este indicador o MEC destaca a Secretaria de Educação Especial (SEESP) que decidiu sua extinção a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) ficou responsável pelos seus programas e ações “dentre as ações desenvolvidas pela Seesp está o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado, complementar à escolarização, de acordo com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008” (MEC, 2008). tudo em regime de colaboração com estados, municípios e DF.

Indicador **3.2.3-Formas de registro da frequência:** para este indicador o MEC destaca o Acompanhamento da frequência escolar – projeto presença – MEC/MDS, bem

como o Programa bolsa família que incentiva os alunos pobres e muito pobres a permanecer na escola, transferindo dinheiro para as famílias que se comprometerem a matricular os seus filhos e garantir a permanência. Neste sentido:

Cabe ao Ministério da Educação (MEC) o acompanhamento da frequência escolar desses alunos com base nas regras definidas pela Portaria Interministerial MEC/MDS nº 3.789, de 18/11/2004. O objetivo é combater a evasão e estimular a progressão escolar pelo acompanhamento individual das razões da baixa frequência do educando ou abandono da escola. Esse monitoramento permite diagnosticar o que está dificultando a vida escolar do aluno. Com base nesses dados, o Poder Público deve definir ações para estimular a permanência e o sucesso escolar dos beneficiários (MEC, 2008).

Indicador **3.2.4 Política específica de correção de fluxo:** o MEC se retrata ao Programa Acelera Brasil que é um programa de correção de fluxo na educação básica, que desenvolve trabalhos de supervisão, acompanhamento e avaliação, interna e externa

Assim, a avaliação no PAR 2007-2011, está relacionada diretamente a área educacional, de modo que visa analisar a política educativa, assim como as instituições e os processos de ensino e aprendizagem. Portanto, a avaliação da aprendizagem segundo o autor “é uma dimensão do processo de avaliação que tem como referência o projeto político-pedagógico da instituição (princípios, objetivos, metodologia de ensino, organização do trabalho pedagógico)” (AURELIANO, et all. 2011).

O descritor de Avaliação do PAR 2007 a 2011 também faz relação da avaliação com a qualidade educacional e conceitua o termo qualidade, como “uma *construção abstrata* que expressa aspectos essenciais do real, em uma dada realidade selecionada para investigação. É constituído por determinadas dimensões do real e sua construção implica *precisar indicadores* para medi-las” (AURELIANO, et all. 2011, p. 4).

O MEC (2010) aborda a temática Qualidade da Educação, Gestão Democrática e **avaliação**, no Eixo II do documento de referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Nele o MEC se refere às políticas públicas como meio para garantir a qualidade da educação, uma vez que são “materializadas em programas e ações articuladas, com acompanhamento e avaliação da sociedade, tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativa”, (BRASIL, 2010, p. 25, *grifo nosso*).

Neste contexto, as políticas educacionais do PDE/PMCTE/PAR, em suas articulações e planejamentos específicos se mostram como políticas estratégicas e gerenciais.

Assim, elas apresentam como “foco o controle e a aferição de resultados” (SOUZA, 2014, p. 155).

Uma vez que:

O PAR e PDE-Escola materializam a lógica do planejamento estratégico e gerencial, considerando seu forte viés de indução e de avaliação da qualidade de educação nacional a partir de critérios de eficiência e eficácia que trazem formas parcelares de *accountability* na relação entre os entes federados. Nessa dimensão de *accountability*, o PAR e o PDE-Escola podem ser compreendidos como mecanismos de controle e monitoramento do Estado sobre as esferas municipais e estaduais, tendo como ápice o gerenciamento de resultados e avaliação das metas estabelecidas (SOUZA, 2014. 155).

Neste sentido, Souza tratou essa relação de cobranças que as esferas estaduais e municipais sofrem do governo, tanto para prestar contas a sociedade dos recursos financeiros investidos para se obter a qualidade educacional, quanto do próprio governo que tem grande interesses econômicos em alcançar as metas/ações estipuladas pelas diretrizes das políticas públicas educacionais do PDE/PMCTE/PAR.

Outros autores como Dias Sobrinho também discuti sobre as políticas públicas educacionais que se utilizam da avaliação como instrumento de prestação de contas (*accountability*) a sociedade, segundo o autor a *accountability*<sup>11</sup> é muito utilizada nos governos atuais, tanto nacionalmente, quanto internacionalmente, ela “pode ser entendida como a responsabilidade de demonstrar eficiência e produtividade. Por exercer funções reguladoras e classificatórias [...] (SOBRINHO, 2013, p. 21).

Dessa forma, o currículo, o planejamento, as práticas pedagógicas do professor, as avaliações internas das escolas é diretamente influenciado pelas imposições das diretrizes do PDE/PMCTE/PAR, que visam melhorar a qualidade da educação brasileira, neste sentido os alunos são objetos receptivos de conteúdos específicos dos testes padronizados, em vez de serem contemplados com conteúdos alusivos a criticidade.

---

<sup>11</sup> Sobrinho (2013, p. 43), discorre que “desde os anos de 1960, a avaliação se tornou multidisciplinar, incorporando também contribuições da sociologia, da economia e da antropologia, além, obviamente, da educação e da psicologia à medida que alarga seu âmbito de atuação, e admite pelos centros do poder, a avaliação se torna mais acentuadamente um campo cheio de tensões e conflitos, carregando sempre as marcas dos contextos em que se desenvolveram. Por exemplo, durante o governo de Ronald Reagan ganham forças os testes padronizados de rendimento não como diagnóstico, mas como controle, e as práticas burocráticas de exigir o cumprimento das obrigações (*accountability*)”.

## CAPÍTULO 3 - CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS PARAENSES PESQUISADOS

Neste item, inicialmente faremos a caracterização sócio, econômico, político, com destaque para os aspectos educacionais, dos 5 (cinco) municípios paraenses, a saber: Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal, nos quais foram feitas as pesquisas referentes ao projeto: “*Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em Municípios dos Estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais, no período de 2007-2011*”.

### 3.1 - LOCALIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS, NO ESTADO DO PARÁ

Conforme o mapa abaixo e dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), se percebe as mesorregiões dos municípios que compõem o PAR no Estado do Pará, a saber que: Barcarena, pertencem a mesorregião Metropolitana da cidade de Belém, cidade esta também pertencente ao PAR, já Cametá pertence ao Nordeste do Pará, bem como o município de Castanhal, e Altamira, o município mais distante geograficamente da metrópole de Belém, pertence a mesorregião do sudoeste paraense.

**Figura 1** –Mapa do Estado do Pará em destaque os municípios pertencentes ao Plano de Ações Articuladas



**Fonte:** <http://pa.anasps.org.br/servicos/mapa-do-estado/>

Partindo deste princípio, segue a baixo uma tabela, na qual trazem importantes dados acerca da Extensão Territorial, Densidade Demográfica e Populacional referente ao último censo de (2010), de cada município da pesquisa:

**Tabela 01-** Distribuição dos municípios por extensão territorial, densidade demográfica e população, 2010.

MUNICÍPIOS	EXTENSÃO TERRITORIAL	DENSIDADE DEMOGRÁFICA (HAB/KM <sup>2</sup> )	POPULAÇÃO
<b>ALTAMIRA</b>	160. 372,36 km <sup>2</sup>	0,62	99.075hab.
<b>BARCARENA</b>	1.310, 588 km <sup>2</sup>	76,21	99.859 hab.
<b>BELÉM</b>	1.059, 458 km <sup>2</sup>	678,71	1.393.399 hab.
<b>CAMETÁ</b>	3.081,367 km <sup>2</sup>	39,23	120.896 hab.
<b>CASTANHAL</b>	1.034,76 km <sup>2</sup>	168, 29	173.149 hab.

FONTE: IBGE - Censo Demográfico, 2010.

Conforme os dados apresentados na tabela acima, ressaltamos que Altamira é o município com maior extensão territorial dos municípios pesquisados, totalizando um pouco mais que 99.000 mil habitantes para uma densidade demográfica relativamente pequena de apenas 0,62, ou seja, Altamira possui maior espaço ocupado por riquezas naturais, do que habitantes por km<sup>2</sup>.

Neste sentido, o município de Altamira é conhecido, principalmente, por suas florestas e por suas riquezas hidrográficas, nos quais são alvos de empresários e de grandes debates e conflitos, especialmente, acerca das suas riquezas hidrográficas, como por exemplo, a construção da Usina de Belo Monte.

Por outro lado, temos o município de Belém com extensão territorial menor que Altamira de 1.059, 458 km<sup>2</sup> e de maior população chegando a ser equivalente a 1.393.399 habitantes, com densidade demográfica de 678,71hab/km<sup>2</sup>, isto é, devido Belém ser uma Metrópole, suas características são os prédios, condomínios e grandes empresas, dessa forma, muitas pessoas acabam por se aglomerar em um curto espaço territorial.

Acerca do município de Castanhal e sua localização geográfica, os autores Bahia e Garvão (2015) discorre que as vias de Castanhal se tornaram um meio estratégico para fazer ligações com outras cidades economicamente mais desenvolvidos, como Belém, Barcarena e Ananindeua. Neste sentido, Castanhal segundo a tabela 01 apresentada acima é o menor município por extensão territorial dentre os cinco entes federados estudados, tendo aproximadamente uma área de 1.034,76 km<sup>2</sup>, e 173.149 mil habitantes, e sua densidade é 168,29 hab/km<sup>2</sup>.

Por conseguinte, o município de Cametá geograficamente é caracterizado, segundo Brandão; Oliveira; Pena (2014, p. 1) “por ilhas e áreas de terra firme, demarcando uma área de aproximadamente 2.487 km<sup>2</sup>, com sua formação territorial composta por 20,3% de rios e baías, 36,4% de campos”. Dessa forma, Cametá de acordo com a tabela acima tem extensão

territorial equivalente a 3.081,367 km<sup>2</sup>, densidade demográfica de 39,23 hab/km<sup>2</sup>, e população aproximadamente a 120.896 hab.

Barcarena por sua vez, tem a terceira maior extensão territorial dentre os cinco municípios paraenses estudados equivalente a 1.310, 588 km<sup>2</sup>, sua densidade é de 76,21 hab/km<sup>2</sup>, e sua população aproximadamente a 99.859 hab. Este município é conhecido, pelas suas riquezas naturais, e pela transição de cenário entre o urbano e rural, sucedida pela chegada de grandes polos industriais, como por exemplo, as indústrias de mineração ALBRAS/ALUNORTE, transformando Barcarena como diz Carmo e Costa (2016) em uma “cidade na floresta”.

Neste contexto, com o objetivo de caracterizar, de forma geral, os cinco municípios a cerca do Produto Interno Bruto (PIB), segue abaixo a tabela 01, para melhor explicação durante o período de 2000 a 2010.

**Tabela 02:** Produto Interno Bruto dos municípios paraenses da pesquisa nos anos 2000/2010

MUNICÍPIOS	Produto Interno Bruto (mil)		Crescimento Percentual
	2000	2010	200/2010
<b>ALTAMIRA</b>	208.94	725.325	247 %
<b>BARCARENA</b>	1.491.809	3.550.393	138 %
<b>BELÉM</b>	6.464.402	17.998.495	178 %
<b>CAMETÁ</b>	126.234	379.606	200 %
<b>CASTANHAL</b>	333.011	1.450.441	336 %

FONTE: IBGE – Produto Interno Bruto, 2010.

Por meio do gráfico, percebe-se que há um crescimento significativo do PIB de todos os entes federados no decorrer deste período. De modo que, todos os municípios cresceram mais de 100%, com destaque para o município de Castanhal que obteve o maior crescimento percentual chegando a 336%, sendo que no ano de 2000 seu PIB era de R\$ 333.011, e em 2010 deu um salto para R\$ 1.450.441.

Castanhal é um forte pólo agroindustrial, agropecuário e com grande potencial no comércio paraense. Uma pesquisa feita por Bahia e Garvão (2015), mostra dados do município nos anos de 1999/2009, período este que houve crescimento significativo em vários setores de atividade, como a construção civil, comércio, agropecuária e indústria.

O município de Altamira teve o segundo maior crescimento percentual durante esta década com 208,946 reais em 2000 e 2010 com 725,325 reais, ou seja, um crescimento de 247%, já Barcarena obteve o menor crescimento percentual com 138%, sendo que em 2000 possuía R\$ 1.491,809 e em 2010, R\$ 3.550,393.

Em seguida, o gráfico 02 demonstra o crescimento do *PIB Per capita* dos entes federados da pesquisa durante os dois últimos censos realizados pelo IBGE, a saber, 2000 e 2010.

**Tabela 03:** PIB *Per Capita* dos municípios paraenses da pesquisa nos anos de 2000 e 2010

MUNICÍPIOS	Produto Interno Bruto		Crescimento Percentual
	2000	2010	200/2010
ALTAMIRA	402	492	18%
BARCARENA	348	437	25%
BELÉM	625	854	36%
CAMETÁ	139	227	63%
CASTANHAL	321	467	45%

FONTE: IBGE – Produto Interno Bruto, 2010.

Segundo os dados caracterizados acima, destacamos, que o município que mais teve crescimento no PIB *per capita* durante este período foi Cametá, chegando a 63%, sendo que em 2000, obteve R\$ 139 mil reais e em 2010 227 mil reais, já o município que menos teve crescimento foi Altamira com 22%, sendo que em 2000 alcançou R\$ 402 mil, e em 2010, R\$ 492 mil reais

A tabela 03 a seguir, apresenta as atividades econômicas dos municípios paraenses, a saber: agropecuária, indústria e setor de serviços, bem como o ranking de cada um no ano de 2010.

**Tabela 04 -** Distribuição das atividades econômicas e rankings dos municípios no Estado do Pará, a saber: agropecuária, indústria e setor de serviços no ano de 2010

MUNICÍPIOS	AGROPECUÁRIA		INDÚSTRIA		SERVIÇOS	
	RANKING – PA		RANKING – PA		RANKING – PA	
ALTAMIRA	18°	111.658	21°	116.091	11°	348.288
BARCARENA	54°	52.462	6°	842.954	7°	565.802
BELÉM	85°	32.769	2°	2.526.904	1°	10.859.049
CAMETÁ	26°	475.011	56°	16.656	27°	95.310
CASTANHAL	36°	73.235	11°	339.856	6°	808.554

FONTE: IBGE, 2010.

De acordo com os dados organizados na tabela acima a cerca dos setores de atividades econômicas desenvolvidas pelos municípios, destacamos, que o município com melhor ranking na atividade de agropecuária que seria Altamira – assumindo a 18° (décima oitava) posição com o valor bruto de R\$111.658, em contra partida o município de Belém é o pior colocado no ranking ocupando a posição 85° (octogésima quinta) dentre os municípios paraenses no setor de agropecuária, com o valor bruto de R\$ 32.769 mil reais.

Por conseguinte, acerca da indústria temos dois municípios que ficam entre os 10 melhores colocados no ranking paraense, que seriam Belém ocupando a 2ª (segunda) posição com valor bruto de R\$ 2.526.904, e Barcarena com a 6ª (sexta) posição, com o valor bruto de R\$ 842.954.

Cabe problematizarmos, conforme as autoras Carmo e Costa, (2016), que a industrialização de Barcarena teve sua reestruturação durante os anos de 1984 – 2010, com a implantação das indústrias de mineração ALBRAS/ALUNORTE, nas quais modificaram significativamente a realidade do meio urbano e também a realidade do meio rural.

De tal modo, como foi mencionado anteriormente o município de Barcarena, ocupa a 6ª (sexta) posição no ranking dos municípios paraenses, e esse dado mostra o crescimento industrial do município que em contra partida também gerou resistência, principalmente, dos povos da floresta: ribeirinhos, pescadores, agricultores, etc. que sofreram significativamente com a implantação destas empresas na região.

Maxwell, (s/d, p. 73), corrobora sobre este assunto, afirmando que:

As comunidades ribeirinhas que foram remanejadas com a expansão industrial em Barcarena são fragmentadas e tiveram suas culturas e identidades transformadas. Viveram momentos de tensão com as empresas mineradoras, como também momentos de negociação com as mesmas. Contudo, ainda possuem ligações fortes com um passado recente e dessas memórias são produzidas novas estratégias de reterritorialização.

Neste sentido, conforme o autor mencionou acima, muitos ribeirinhos tiveram sua identidade roubada pelas grandes empresas mineradoras, de modo que eles assim como os demais povos da floresta também sofreram grandes embates para proteger suas moradias de origem, e não ter suas vidas modificadas com o crescimento industrial, que por um lado trouxe importantes avanços para o município, mas também proporcionou sofrimentos.

Isto posto, a respeito do setor de serviços o município de Belém ocupa o melhor ranking no estado, ocupando a 1º (primeira) posição com R\$ 10.859.049. Sobre este assunto, é importante ressaltar segundo os autores Bahia e Garvão (2015, p. 38) que a “região metropolitana belenense, representar um importante mercado consumidor, ela possui uma localização estratégica que facilita o escoamento de produção, tem proximidade com o centro de decisões burocráticas e visibilidade comercial”.

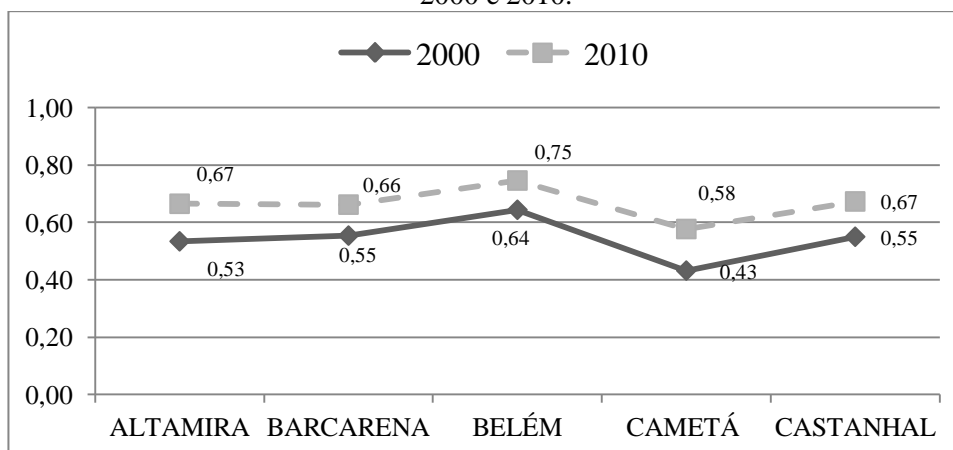
Já o município de Cametá, no setor de serviços, ocupa o pior lugar no ranking dentre os municípios paraenses pesquisados ocupando a 27ª (vigésima sétima) posição com R\$ 95.310.

Por conseguinte, cabe contextualizar e problematizar nesta seção acerca do desenvolvimento humano dos cinco municípios paraenses referentes ao estudo. Dessa forma, se buscou compreender, de forma geral, a estrutura do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e sua adaptação para o IDH Municipal (IDH-M)<sup>12</sup>.

Neste viés, o IDH foi lançado no primeiro relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – (PNUD) durante a década de 90, período em que ocorreu sua idealização pelo economista Mahbub ul Haq, com a colaboração de Amartya Sen – também profissional da área da economia. (ATLAS BRASIL, 2013).

Deste modo, podemos compreender a faixa de desenvolvimento tanto do IDH geral como o IDH-M dos municípios da pesquisa. Assim, cabe demonstrar os níveis e variação numérica dos municípios da pesquisa referente aos censos de 2000 e 2010, bem como seu aumento percentual. Para tanto, segue a baixo o gráfico 01 referente à faixa de desenvolvimento e variação numérica dos municípios paraenses e o gráfico 02 referente ao aumento percentual do IDH geral dos municípios.

**Gráfico 01** – Índice de Desenvolvimento Humano geral dos entes federados da pesquisa nos anos de 2000 e 2010.



Fonte: PNUD, 2010.

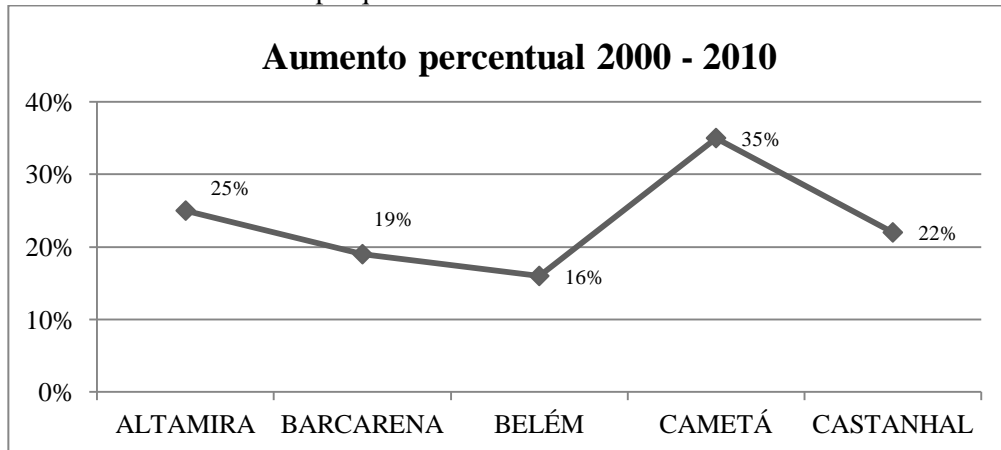
De acordo com o gráfico acima, percebemos, de forma geral, que todos os municípios subiram de faixa de desenvolvimento. Logo, o município de Altamira, Barcarena e Castanhal saiu da faixa classificada como *baixa* no ano de 2000 para a faixa de desenvolvimento *médio* no ano de 2010, já o município de Cametá saiu da faixa considerada

<sup>12</sup> O IDH geral é a soma aritmética de três dimensões, são elas: a renda, a longevidade e a escolaridade. Já o IDH-Municipal perpassa pelas por essas três dimensões, mais os subíndices de cada uma. A longevidade considera expectativa de vida ao nascer, a renda, considera a per capita e escolaridade considera dois subíndices escolaridade da população adulta e o fluxo escolar da população jovem. Neste sentido, vale ressaltar que tanto o IDH geral, quanto o IDH-Municipal tem variáveis de 0 a 1, ou seja, quando mais próximo do 1 o município estiver melhor o seu índice. As faixas de desenvolvimento são caracterizadas conforme as variáveis da soma aritmética, sendo elas: muito alta: 0,800 – alta: 0,700-0,799 – médio: 0,600-0,699 – baixa: 0,500-0,599 – muito baixa: 0,499, (ALTAS, 2013).

como *muito baixa* em 2000 para a faixa *baixa* em 2010 e Belém de um salto da faixa *Média* em 2000 para a faixa *alta* em 2010.

Em seguida, temos o aumento percentual de cada ente federado calculado pelo programa (Excel) sendo utilizado a fórmula  $(\text{Valor Inicial} - \text{Valor Final} / \text{Valor Final} * 100)$  para expressar o aumento percentual. À vista disso segue abaixo o gráfico 03:

**Gráfico 02** – Aumento percentual do Índice de Desenvolvimento Humano geral dos municípios da pesquisa nos anos de 2000 e 2010



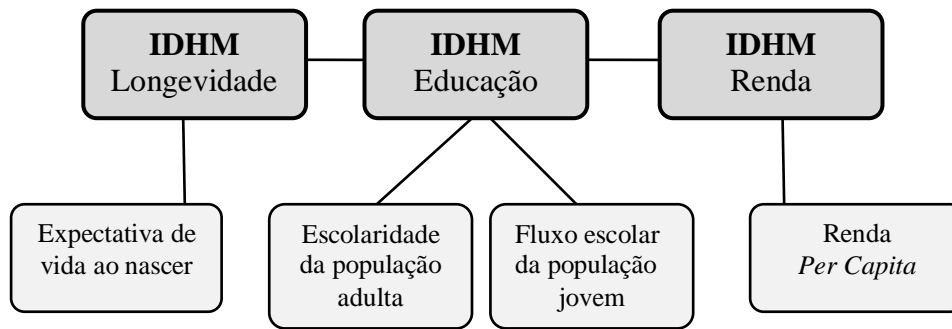
**FONTE:** PNUD/BRASIL, 2010.

.Conforme os dados acima, destacamos que durante uma década o município de Cametá teve o maior aumento percentual equivalente a 35%, apesar de ele estar na faixa de desenvolvimento baixa é o município que mais cresceu neste período de tempo, todavia, o município de Belém mesmo estando com a faixa de desenvolvimento alta no ano de 2010, Belém dentre os cinco municípios paraenses foi o que menos cresceu no IDH geral com apenas 16% no decorrer deste ano.

Para tanto, cabe problematizar que para o cálculo do IDH-M como foi mencionado anteriormente, houve algumas adaptações do IDH global, que geraram indicadores mais “apropriados” para serem avaliados de acordo com a realidade da população brasileira. À vista disso, é possível fazer comparações sobre os mais de 5.000 (cinco mil) municípios brasileiros, ou como neste caso dos 5 (cinco) municípios paraenses componentes do estudo.

Sua metodologia perpassa pelas três dimensões do IDH, sendo a Longevidade, a Educação e a Renda, mais os subíndices de cada dimensão demonstrados no organograma a seguir:

**Organograma 02** – Dimensões e subíndices do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal



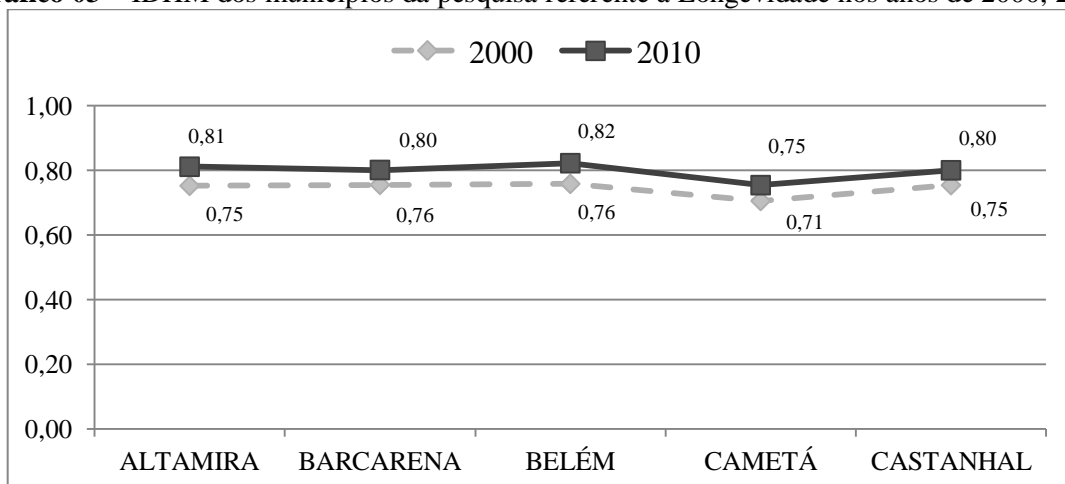
Fonte: Atlas Brasil, 2013

Assim, observamos que o IDH-M da Longevidade é medido conforme a expectativa de vida do ser humano ao nascer, essa medida é feita a partir dos dados do censo demográfico do IBGE, assim como as demais dimensões. Este indicador mostra o tempo que uma pessoa viveria se mantidos os padrões de qualidade de uma vida saudável até sua mortalidade.

Por conseguinte, o IDH-M da Educação é dividido em dois indicadores o primeiro referente à *escolaridade da população adulta* de um município, de modo que é mensurado o percentual de pessoas de 18 anos ou mais e que tenham terminado o Ensino fundamental, o segundo indicador é referente ao *fluxo escolar da população jovem*.

A última dimensão é medida pela Renda *per capita* municipal, isto é, “a soma da renda de todos os residentes, dividida pelo número de pessoas que moram no município – inclusive crianças e pessoas sem registro de renda” (ATLAS BRASIL, 2013, p. 16). Neste sentido, o gráfico 03 apresenta o IDH-M da longevidade considerando o período de 2000 a 2010.

Gráfico 03 – IDHM dos municípios da pesquisa referente à Longevidade nos anos de 2000, 2010

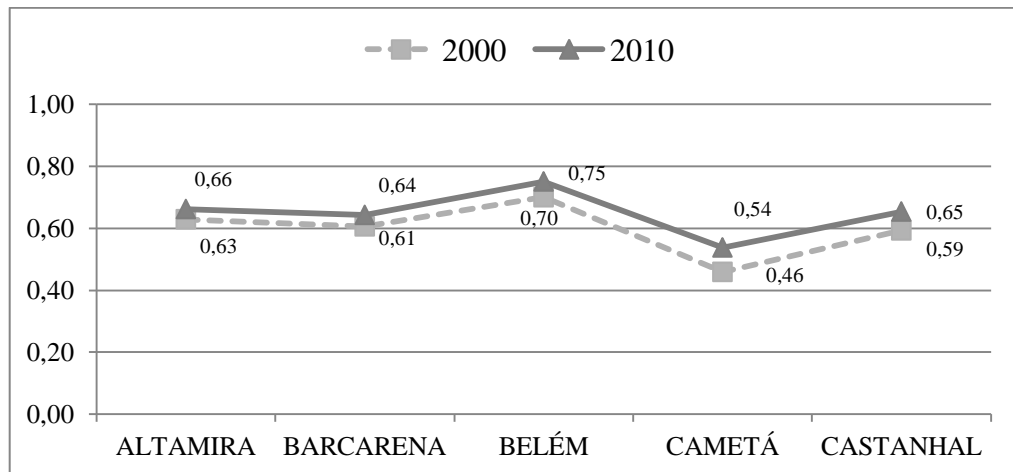


FONTE: PNUD/BRASIL, 2010.

De acordo com os dados apresentados acima, notamos que a expectativa de vida dos cinco municípios paraenses é considerada como alta, já que segundo a faixa de

desenvolvimento quanto mais próximo do número 1 (um) o município estiver, maior será o seu desenvolvimento, neste caso, referente ao IDH-ML. De modo que, o município de Barcarena e Belém tem os índices equivalentes com 0,76 e maiores dentre os municípios no ano de 2000, já Cametá o menor índice com 0,71. No ano de 2010 Belém continua com o maior índice com 0,82, já Cametá permanece com o menor índice 0,71. A seguir, o gráfico 06 representa os dados referentes ao IDH-MR:

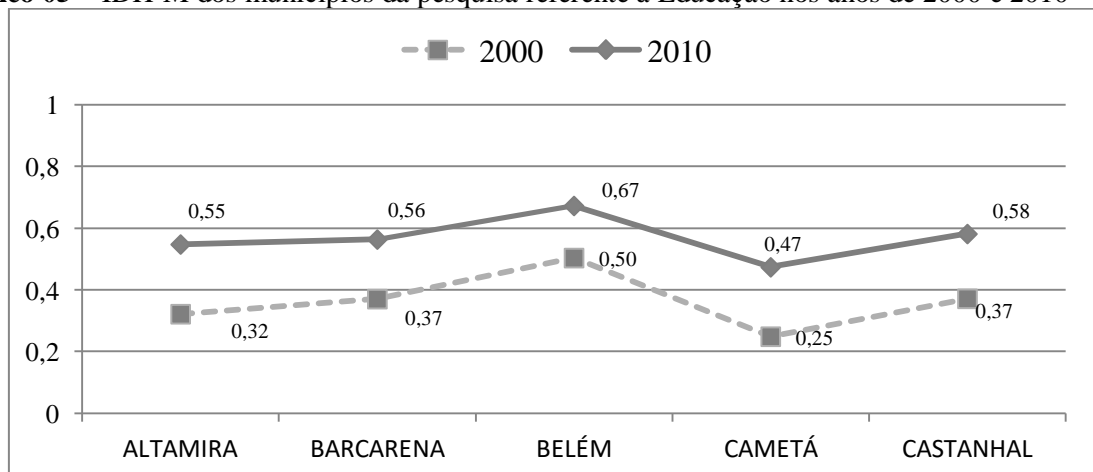
**Gráfico 04 – IDHM dos municípios da pesquisa referente à renda dos anos de 2000, 2010**



**FONTE:** PNUD/BRASIL, 2010

O município de Belém aponta o maior índice no decorrer desse período, sendo que em 2000 foi – 0,70 e em 2010 – 0,75, já Cametá é o menor índice dentre os cinco municípios, assim, ele apresenta no ano de 2000 – 0,46 e em 2010 – 0,54.

**Gráfico 05 – IDH-M dos municípios da pesquisa referente à Educação nos anos de 2000 e 2010**



**FONTE:** PNUD/BRASIL, 2010.

Conforme os dados apresentados acima, de forma geral, destacamos que, todos os municípios apresentaram um crescimento significativo no IDH-ME, esse feito ocorreu, segundo Palheta (2017, p. 88) “em virtude da proporção de crianças e jovens em idade escolar

estar freqüentando ou terem concluído as etapas de ensino correspondente a educação infantil, ensino fundamental e médio”.

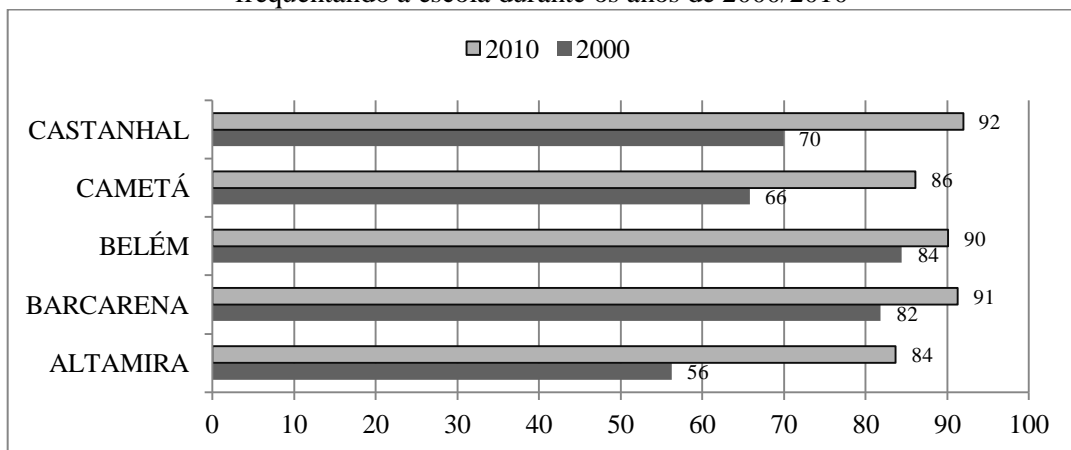
Neste sentido, vale destacar que no decorrer desta década os municípios de Altamira, Barcarena, Cametá e Castanhal tiveram um crescimento acima de 50%, sendo que Cametá se destacou com um aumento de 90% do IDH-ME, já Belém teve, o menor índice de crescimento com 34%.

Por conseguinte, é importante frisar sobre o segundo indicador do IDH-ME que se refere ao fluxo escolar. Assim, compreendermos, que conforme o Atlas Brasil (2013, p. 16), o segundo indicador do IDH-M é mensurado pela:

Média aritmética do percentual de crianças de 5 a 6 anos frequentando a escola, do percentual de jovens de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental, do percentual de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo e do percentual de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo.

Para tanto, segue abaixo o gráfico com os dados arredondados, na qual explana os municípios da pesquisa, de forma geral, acerca do fluxo escolar por faixa etária no período de tempo entre 2000/2010.

**Gráfico 06** – Porcentagem do fluxo escolar por nível e faixa etária de crianças com 5 e 6 anos freqüentando a escola durante os anos de 2000/2010



Fonte: PNUD/BRASIL, 2010.

O fluxo escolar de crianças com 5 a 6 anos representa a transição do nível de ensino de alunos da educação básica do ensino infantil para o ensino fundamental, uma vez que segundo o artigo I da LDB/96, compete a Educação Infantil criança de 0 a 5 anos e, ao ensino fundamental crianças de 6 a 14 anos, podendo se estender para alunos que não conseguiram terminar na idade própria.

Neste viés, é importante salientar que no ano de 2006, houve uma mudança significativa no ensino fundamental alterada pela lei de nº 11.274, na qual foi decretado que

as series iniciais passaria a ser de 9 anos de duração, em vez de 8 (oito) anos. Esta mudança tem como obrigatoriedade a matrícula de crianças de 6 (seis) anos de idade completos ou a completar até o dia 31 de março do ano da matrícula.

Neste contexto, os dados apresentados no gráfico acima sobre a porcentagem do fluxo escolar se destaca, os municípios de Castanhal, Cametá e Altamira que tiveram crescimento considerável no decorrer desta década, já Barcarena e Belém, tiveram crescimento, no entanto, não foi de forma expressiva como os demais. De modo que, Altamira em 2000 obteve o menor fluxo escolar de crianças com 5 e 6 anos frequentando a escola, totalizando 56%, já no decorrer desta década, Altamira teve um salto no fluxo para 84%.

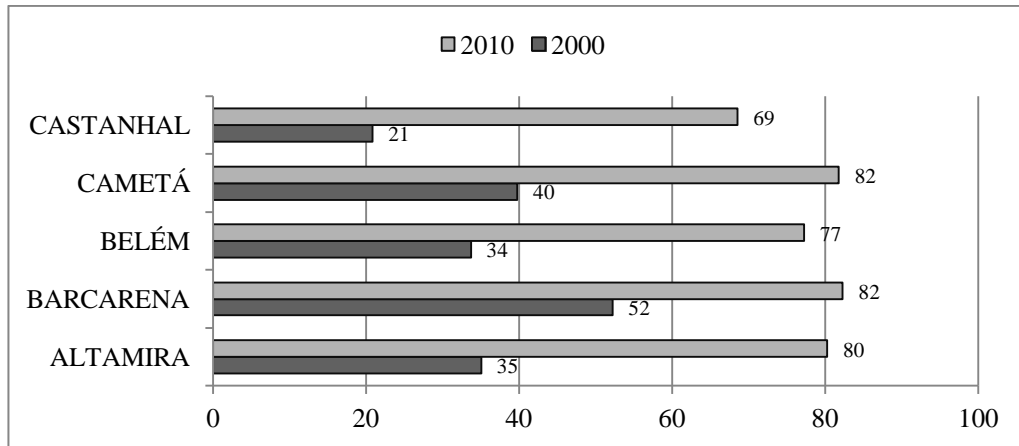
Assim, cabe problematizarmos que o aumento deste fluxo escolar pode ser justificado pelo aumento de políticas públicas e programas sociais, bem como assistências e criação de escolas e creches Municipais durante o Governo do ex Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, neste sentido “a inclusão de creches implicará certamente no aumento significativo de matrículas, e conseqüentemente, num maior direcionamento de recursos para os municípios” (BRASIL, 2006, p. 143).

Neste viés, o aumento das matrículas nos municípios da pesquisa, mostra que o fluxo escolar durante esta década analisada aumentou consideravelmente. No município de Castanhal, por exemplo, nos anos de 2000 o fluxo correspondia a 70% e em 2010 a 92%, também no município de Cametá é possível ver este aumento na porcentagem, sedo que em 2000 correspondia a 66% e em 2010 a 86%.

Por conseguinte, os outros entes federados como foi mencionado anteriormente, Belém e Barcarena, tiveram um aumento não tão significativo quanto os demais, no entanto eles tinham porcentagens altas no decorrer da década de 2000/2010. O município de Belém em 2000 apresentava 84%, já em 2010 com 90%, Barcarena tinha 82% em 2000, e em 2010 - 91%.

A seguir temos as porcentagens do fluxo escolar por faixa etária de 11 a 13 anos de alunos frequentando a escola durante os anos de 2000/2010.

**Gráfico 07** – Porcentagem do fluxo escolar por nível e faixa etária de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental no período de 2000/2010



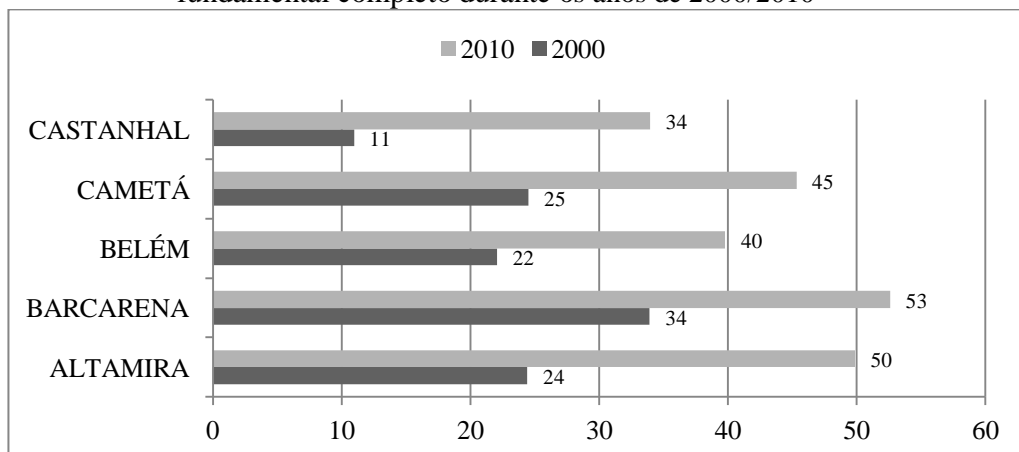
Fonte: PNUD/BRASIL, 2010.

De acordo com os dados apresentados no gráfico acima, ressaltamos que todos os entes federados da pesquisa cresceram consideravelmente a porcentagem do fluxo escolar de alunos freqüentando os anos finais do ensino fundamental com idade de 11 a 13 anos no decorrer de uma década.

À vista disso, destacamos o município de Barcarena com a maior porcentagem em 2000 com 52, mantendo-se com a maior porcentagem também em 2010 chegando a 82, seguido do município de Cametá com 40% em 2000 para também 82% em 2010. Em outro véis, o município com menor porcentagem de fluxo escolar é Castanhal com 21% em 2000 para 69% em 2010, este município também aponta como o que mais cresceu no decorrer desta década, segundo os dados do gráfico.

Neste contexto, o gráfico a seguir apresenta a porcentagem do fluxo escolar de alunos dos cinco municípios da pesquisa com faixa etária de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo durante os anos de 2000 a 2010.

**Gráfico 8:** Porcentagem do fluxo escolar de alunos com faixa etária de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo durante os anos de 2000/2010



Fonte: PNUD/BRASIL, 2010.

Os dados acima apresentam os cinco municípios da pesquisa no que se refere a porcentagem do fluxo escolar de alunos com idade de 15 a 17 anos com o ensino fundamental completo no período de 2000 a 2010. À vista disso, ressaltamos que todos os entes federados da pesquisa tiveram crescimento significativo.

Neste sentido, destacamos que Castanhal teve o maior crescimento com 11% em 2000 para 34% em 2010, ou seja, 210% de crescimento durante uma década, seguido de Altamira com 24% em 2000 para 50% em 2010, isto é, 104% de crescimento. Destacamos também, que o município que menos teve crescimento no fluxo, apesar de mostrar o maior índice de fluxo durante esta década é Barcarena com 34% em 2000 para 53% em 2010, que equivale a 55% de aumento do fluxo escolar.

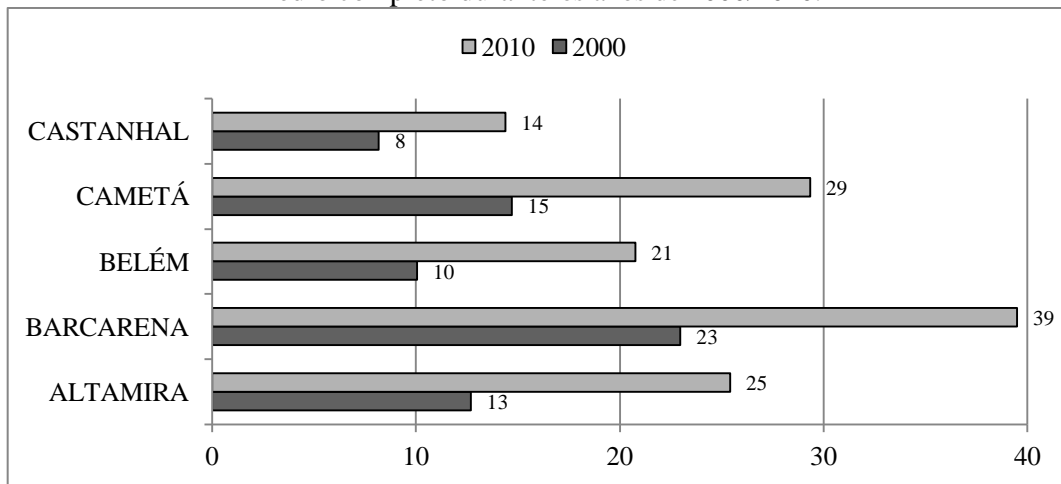
Neste parecer, convém problematizarmos que o objetivo do ensino fundamental, conforme o art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a formação básica do cidadão, mediante:

- I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.
- II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.
- III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.
- IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

O ensino fundamental, portanto, no que se refere ao seu objetivo, busca abranger em sua totalidade um papel essencial para a formação e inserção do cidadão na sociedade, uma vez que este nível de ensino objetiva proporcionar o domínio da escrita, da leitura e do cálculo, bem como a formação de valores que favoreça um bom convívio social. Podemos concluir, que com o aumento do fluxo escolar nos cinco municípios da pesquisa, por exemplo, aponta que com o término do ensino fundamental aumenta as chances de termos na sociedade adolescentes com esses objetivos alcançados.

Entretanto, sem romantizar os dados apresentados nos gráficos 08, 09 e 10, nos quais se referem ao ensino fundamental devemos nos questionar que esses objetivos não são de fato alcançados em sua totalidade, já que, por um lado temos avanços no crescimento do fluxo escolar, em termos legislativos com criações de leis e alterações, que mostram preocupação com a qualidade educacional brasileira, mas que sua grande maioria não é cumprida na prática, no chão da escola, o que gera retrocesso no âmbito educacional.

**Gráfico 9** – Porcentagem do fluxo escolar por nível e faixa etária de 18 a 20 anos com ensino médio completo durante os anos de 2000/2010.



Fonte: PNUD/BRASIL, 2010.

O gráfico acima representa o fluxo escolar na modalidade de ensino médio por faixa etária de 18 a 20 anos com ensino médio completo, dessa forma, analisamos que durante o período de tempo entre 2000-2010 os cinco municípios da pesquisa, assim como nos últimos três gráficos apresentados, tiveram crescimento. Alguns municípios como Barcarena e Cametá o fluxo escolar foi quase o dobro do ano anterior.

Por conseguinte, destacamos o município de Barcarena com o maior percentual em 2000 com 23% e em 2010 com 39%, já Castanhal obteve a menor porcentagem durante os anos analisados, sendo que em 2000 apresentava apenas 8% e em 2010 apresentava 14%.

Em sequência, destacamos as caracterizações dos cinco municípios paraenses da pesquisa acerca do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – (IDEB), que conforme Brandão e Chirinéa (2015) faz parte do Plano de Desenvolvimento pela Educação – (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), ambos sancionado pelo decreto de nº 6.094/07, que, segundo as autoras, esses planos do tem como eixo principal a qualidade da educação, bem como alcançar as 28 metas estipuladas pelo PDE.

Assim, o IDEB se tornou um indicador importante, pois:

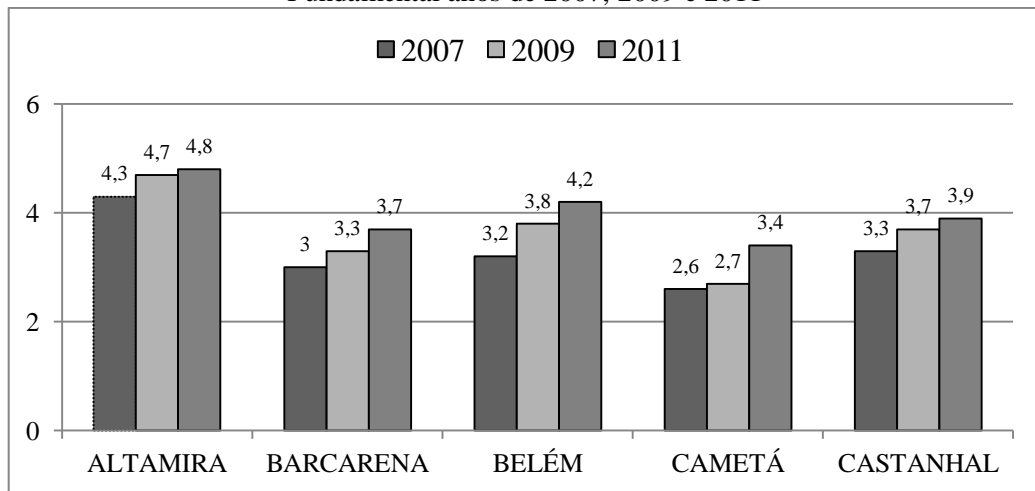
Além de propositores de políticas públicas, o indutor de ações das escolas e dos sistemas de ensino para efetivação da qualidade. Embora seja um indicador de resultado, e não de qualidade, é a partir deste – e da divulgação dos seus resultados – que se mobilizam ações para melhoria da qualidade (BRANDÃO; CHIRINÉA, 2015, p. 464).

À vista disso, os autores caracterizam o IDEB como um indicador apenas de resultados (quantitativo) e não como um indicador de qualidade (qualitativo), discussão esta

que vem sendo problematizada durante o estudo, neste sentido, os autores reconhecem que por meio destes dados é possível articular ações de cunho municipais, por exemplo, para melhoria no âmbito educacional.

Por conseguinte os próximos dois gráficos abaixo apresentam o IDEB dos 5 (cinco) entes federados da pesquisa, considerando os anos de 2007, 2009 e 2011 por serem o período de estudo do Plano de Ações Articuladas, desta feita o quatro acima faz referencia direta com os dois

**Gráfico 10** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) séries iniciais Ensino Fundamental anos de 2007, 2009 e 2011



**Fonte:** INEP, 2010

Os dados acima evidenciam, de forma geral, que ao longo das aplicações das provas da ANEB e da ANRESC houve uma crescente do IDEB em todos os cinco municípios paraenses da pesquisa em relação à média Nacional esperada para 2021 - (6.0), no que se refere às séries iniciais do ensino fundamental. Logo, segundo as autoras (BRANDÃO; CHIRINÉA, 2015, p. 472):

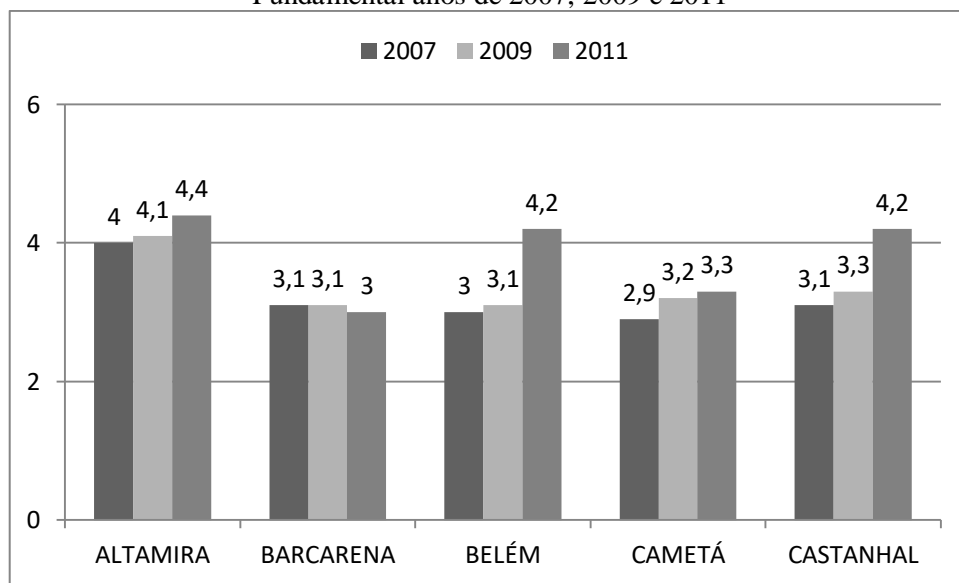
Para alcançar as metas propostas pelo IDEB, é preciso que escolas e sistemas de ensino regularizem o fluxo escolar, ou seja, quanto menores a reprovação e o abandono de alunos, melhor a nota do índice. Outra exigência para aumentar o valor da nota é a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Deste modo, destacamos, que o IDEB de Altamira dentre os municípios da pesquisa têm o maior índice durante os três anos analisados, assim, no ano de 2007 foi de (4,3), já em 2009 foi de (4,7) e, em 2011, (4,8). Essa crescente se atribui, a regularização do fluxo escolar como vimos nos gráficos de barra anteriormente, bem como, uma crescente no desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala.

Vale destacar os índices não muito animadores do município de Cametá, que apesar de ter aumentado em 2010 a porcentagem do fluxo escolar, ou seja, diminuído o índice de reprovação e desistência de alunos, podemos deduzir que os alunos não tiveram um bom desempenho nas provas de larga escala. Neste sentido, o IDEB de Cametá em 2007 foi de (2,6), já em 2009 foi de (2,7) e, em 2011 obteve o “melhor” índice de (3,4).

A seguir, apresentamos o IDEB referente aos anos finais do ensino fundamental dos cinco municípios da pesquisa alusivo aos três anos analisados no estudo.

**Gráfico 11** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) séries finais do Ensino Fundamental anos de 2007, 2009 e 2011

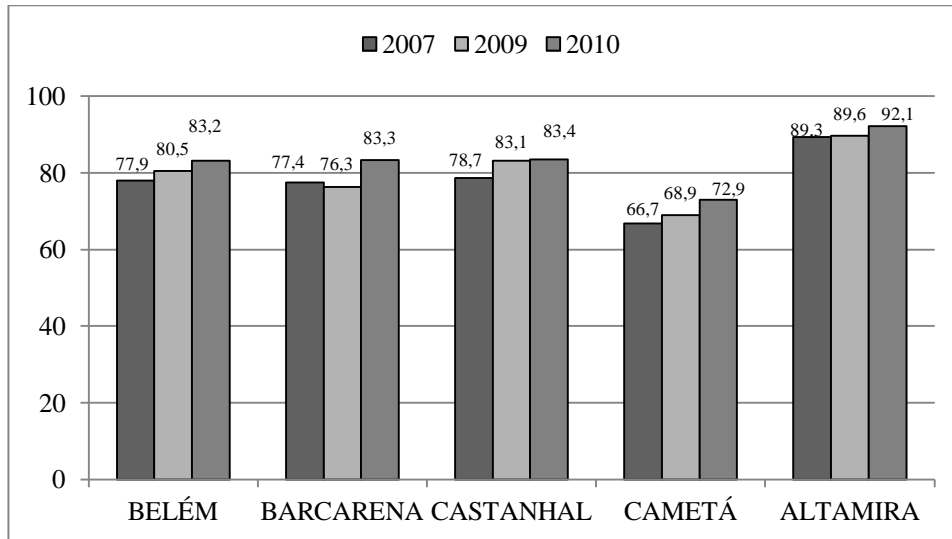


**Fonte:** INEP, 2010

Conforme o gráfico acima, destacamos, os municípios de Altamira, Belém, Cametá e Castanhal, nos quais obtiveram uma crescente no IDEB durante os anos de 2007, 2009 e 2011. Já Barcarena foi o único município dos cinco pesquisados que sofreu alteração do índice negativo que quase todos os municípios da pesquisa tiveram crescimento, menos Barcarena Altamira também nas séries finais do ensino fundamental tem apresenta a maior nota do IDEB durante os três anos da pesquisa, dessa forma, no ano de 2007 sua nota foi (4,0), já em 2009 foi (4,1) e, em 2011 foi (4,4).

Por conseguinte o quadro abaixo apresenta os índices de Aprovação, Reprovação e Abandono dos alunos matriculados nas escolas dos municípios paraenses da pesquisa nos anos de 2007, 2009 e 2011.

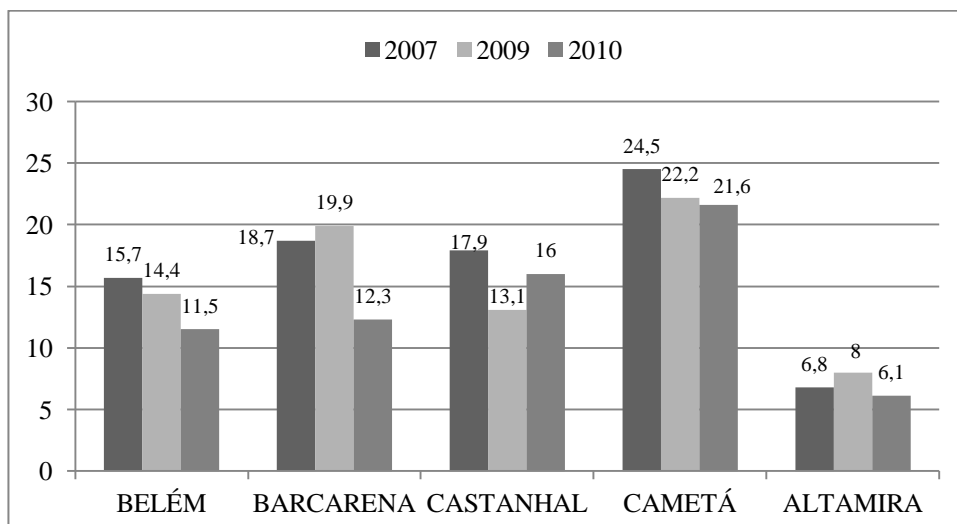
**Gráfico 12** - Taxa de rendimento do Ensino Fundamental dos Municípios paraenses da pesquisa referente às Redes Municipal de Ensino Anos 2007, 2009, 2011 alusiva aos índices de aprovação



Fonte: INEP/MEC, 2014

Verificamos no gráfico acima, de modo geral, que todos os municípios pesquisados tiveram crescimento na taxa de aprovação, no entanto percebe-se que esse crescimento procede de forma vagarosa no decorrer dos anos pesquisados. Neste sentido segue abaixo o gráfico referente às taxas de reprovação dos municípios paraenses pesquisados:

**Gráfico 13** - Taxa de rendimento do Ensino Fundamental dos Municípios paraenses da pesquisa referente às Redes Municipal de Ensino Anos 2007, 2009, 2011 alusiva aos índices de Reprovação

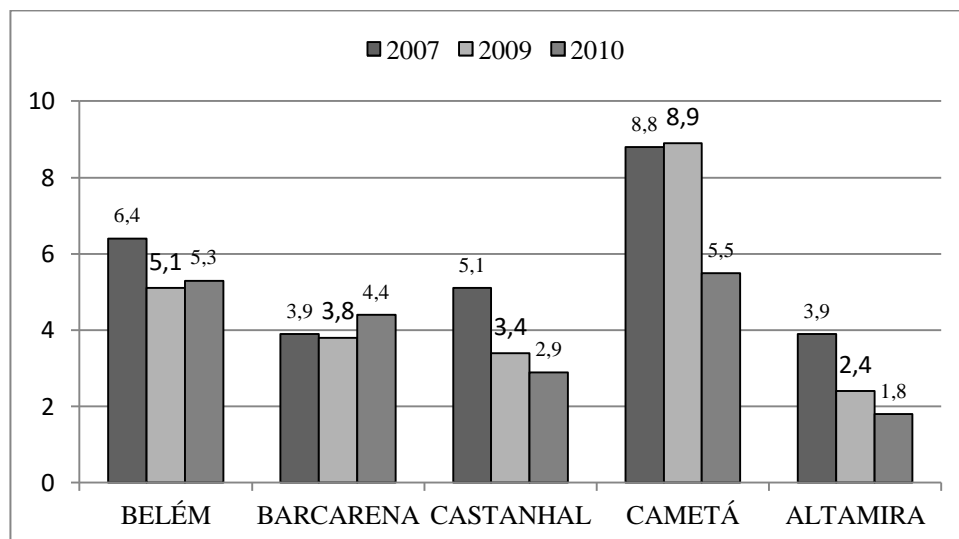


Fonte: INEP/MEC, 2014

Já em relação da taxa de reprovação percebemos algumas mudanças na taxa de rendimento dos alunos conforme o ano analisado. Dessa forma o município de Belém apresentou diminuição na taxa de reprovação comparando os índices de 2007/15,7 para

2009/14,4, no entanto em 2010 houve uma pequena elevação desse índice de 2009 para 11,5. Já Barcarena obteve em 2007 a taxa de rendimento de referente a reprovação de 18,7, em 2009 teve um pequeno aumento desse índice para 19,9, em 2010 obteve a menor taxa de reprovação com 12,3. No caso de Castanhal o maior índice de reprovação foi durante esses anos foi em 2007 com 17,09, e a menor taxa em 2009, com 13,1. O município de Cameté dentre todos os cinco municípios foi o que mais teve reprovação durante todos os anos pesquisados, em 2007/24,5, 2009/22,2 e em 2010/21,6, assim, mesmo com os índices altos de reprovação o município de Cameté apresenta uma tímida melhora no ano de 2010. Diferente de Cameté, o município de Altamira teve os “melhores” índices de reprovação, sendo em 2007/6,8, em 2009 um pequeno aumento do índice para 8, e em 2010 com 6,1 de reprovação. Por conseguinte, segui abaixo os índices da taxa de abandono:

**Gráfico 14** - Taxa de rendimento do Ensino Fundamental dos Municípios paraenses da pesquisa referente às Redes Municipal de Ensino Anos 2007, 2009, 2011 alusiva aos índices de Abandono



Fonte: INEP/MEC, 2014

A saber da taxa de rendimento referente ao abandono o município de Belém no ano de 2007 teve o maior índice comparado com os outros dois anos da pesquisa com 6,4, já no ano de 2009 teve o “melhor” índice que foi 5,1, no entanto não conseguiu manter e, em 2010 teve um pequeno aumento para 5,3, por conseguinte comparando com os outros municípios, Belém mostra o segundo pior índice de abandono. No caso de Barcarena no ano de 2007 teve a taxa de abandono com 3,9, já ano de 2009 foi o menor dentre os três anos pesquisados, com 3,8, e o ano de 2010 apresentou uma piora do índice com 4,4. O município de Castanhal apresentou com o passar dos anos diminuição na taxa de rendimento alusiva ao abandono no ano de 2007/5,1, em 2009/3,4 e em 2010/2,9, neste contexto, Altamira também apresentou diminuição nas taxas de reprovação conforme o passar dos anos, sendo em 2007/3,9, em

2009/2,4 e 2010/1,8, de modo que este município comparado aos demais possui os menores índices de abandono durante os três anos analisados pela pesquisa, por outro lado o município de Cametá tem os piores índices de abandono comparado com os demais municípios.

Neste viés, cabe problematizarmos, que como vimos discorrendo durante este trabalho a questão do abandono escolar, reprovação, assim como aprovação dos alunos pode ocorrer por inúmeras influências, por exemplo, as questões sócio econômicas e demográficas que cada município apresenta. Os investimentos em estrutura física, formação de professores, equipamentos tecnológicos, dentre outras questões básicas trás significativos impactos para o bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, diminuição dos índices de reprovação e abandono.

## CAPÍTULO 4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, NO PAR 2007-2011, SEGUNDO OS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Neste capítulo, traçamos como objetivo inicial, compreender o Plano de Ações Articuladas referente aos anos de 2007 a 2011 nos municípios paraenses de Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal. Para tanto, se buscou analisar os dados coletados das entrevistas realizadas com os sujeitos das Secretarias Municipais de Educação (SEMED's). Neste sentido, os entrevistados da pesquisa são profissionais da área da educação e integrantes das equipes responsáveis pelo PAR em cada município já referido.

Dessa forma, para esta análise, destacamos, os *Concords* das falas dos informantes, no que tange a dimensão Práticas Pedagógicas e Avaliação, especialmente, a área 2 que se refere a “Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem”, e suas subáreas da dimensão em questão, isto é: *subárea: 14 – Avaliação*, que corresponde aos indicadores “Formas de avaliação da aprendizagem dos alunos (concepção de avaliação-instrumentos de avaliação)”, e a *subárea 15 Assistência individual e correção de fluxo* que corresponde aos indicadores “Utilização do tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem (Finalidade-Condições) e Política de Correção de Fluxo Escolar (Natureza das ações-projetos/ações)”.

Para isto, cabe contextualizarmos acerca dessas subáreas e dos seus indicadores, uma vez que estes estão entrelaçados por aspectos das reformas educacionais que nos últimos anos abriram portas para a implantação do Sistema de avaliação padronizado no Estado brasileiro.

Os autores Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), destacam quatro aspectos que as reformas educacionais implantaram no sistema de ensino brasileiro, são eles:

- a) **a centralização dos sistemas de avaliação**, que passam a ser utilizados como instrumentos de gestão e alimentam políticas de responsabilização aliadas a desenhos censitários de avaliação externa; b) **descentralização dos processos de gestão e financiamento**, que fortalecem o discurso da autonomia e da gestão democrática da escola, numa perspectiva de melhoria dos resultados, o que inclui a autonomia financeira para buscar novas fontes de recursos, que não as fontes públicas tradicionais, e novas formas de gerenciamento da educação pública, o que inclui autonomia de gestão financeira e autonomia de gestão (school based management); c) **ampliação das possibilidades de escolha (choice)**, estimulando mecanismos de competição entre as escolas, o que induziria à melhoria de sua qualidade; e d) **valorização dos resultados e busca de maior efetividade do serviço ofertado** (school effectiveness) (Cf. BONAMINO, 2013; LEVIN, 2001; OLIVEIRA, 1999, 2000) (BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015, p. 1369).

Partindo deste princípio, é interessante considerar que ao analisar as falas dos informantes entrevistados dos municípios paraenses da pesquisa, se observa a forte presença desses quatro aspectos destacados pelos autores acima. Deste modo, as subáreas destacadas no estudo, bem como seus indicadores do Plano de Ações Articuladas têm relação direta com as características implantadas pelas reformas educacionais que ganham espaço cada vez maior nas políticas públicas educacionais aderindo, por exemplo, os modelos de provas padronizadas, centralizando as políticas de avaliação.

Neste sentido, o indicador “Formas de avaliação da aprendizagem dos alunos (concepção de avaliação/instrumentos de avaliação)”, apresenta como concepção avaliativa dos municípios paraenses da pesquisa, de modo geral, as diretrizes das avaliações externas, que objetiva recolher os resultados numéricos da aprendizagem dos alunos para mensurar se os municípios estão cumprindo as metas estipuladas pelo PDE/PMCTE/PAR. Também apresenta falas acerca do ciclo pedagógico e da avaliação com direcionamentos a partir do PPP das Secretarias.

Sobre a avaliação externa o informante 01 do município de Altamira descreve claramente que a concepção avaliativa segue as linhas gerais das provas externas:

*Todas as orientações que foram feitas no processo de avaliação que a gente procurasse trabalhar todas as matrizes de habilidades previstas, pensando na Prova Brasil, que era nossa meta e melhorar a aprovação dentro do município e que os professores fizessem as provas de acordo com o que estavam trabalhando as matrizes de habilidades. Nosso maior suporte para que a gente pudesse fazer as intervenções eram as avaliações externas que aconteciam (PA\_M01\_INF01\_PR66.txt, grifos nossos).*

Neste viés, Sobrinho (2013) dialoga acerca desta forma de avaliação que visa o controle de resultados e gera modificações nas práticas pedagógicas do professor, no currículo da escola, bem como no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, uma vez que os resultados das provas se tornam o foco pertinente da escola. Nas palavras do autor:

*A avaliação é tomada como se tivesse um fim em si mesma. Por efeito de uma perversão de sentido, essa avaliação como relação de controle é considerada a finalidade da aprendizagem, levando o aluno a só estudar para as provas e forçando os professores a adotarem um currículo que pouco a pouco vai sendo induzido pela tradição dos testes. Se isso ocorre, a avaliação é apenas controle ou sanção, não oferecendo ideias para a melhoria pedagógica, perdendo sua capacidade de identificar e desenvolver as potencialidades educativas de estudantes e professores. (SOBRINHO, 2013, p. 159).*

Já no município de Barcarena se destaca a fala do informante 2:

*Com a implementação do ensino fundamental de 9 anos... A gente faz ciclo, aí hoje é primeiro, segundo e terceiro ano, é conceito, e foi elaborado uma ficha no diário do professor e por lá ele vai fazendo a avaliação, lança o conceito e aprovação automática (PA\_M02\_INF2\_RP66.txt, grifos nossos).*

Acerca da concepção avaliativa, o município de Barcarena destaca a questão do ciclo pedagógico dentro das escolas com a implementação do ensino fundamental de 9 (nove) anos. Para Saul (2015, p. 1310) “a estrutura curricular em ciclos requer acompanhamento dos alunos, avaliação contínua, em processo, formação permanente dos educadores e um trabalho participativo e coletivo no planejamento e desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola”, de modo geral, essa estrutura em ciclos possibilita o professor a ter autonomia na formulação das suas aulas, bem como fazer uso de uma educação crítico-emancipatória.

Cabe destacar também que tanto o município de Cametá quanto o de Castanhal relatam que o Projeto Político Pedagógico das escolas apresenta a avaliação da aprendizagem:

*Agora, como disse antes a questão do projeto político pedagógico que avançou muito eu já vi projeto aí na escola que está contemplando como a forma de avaliação deve ser, tem que ser organizada, já está bem definido só que a prática é outra. A gente não vê acontecer, infelizmente, por causa de acompanhamento [...] (PA\_M04\_INF3\_P66.txt).*

*Hoje não, temos um direcionamento efetivo por causa do nosso PPP e assim todas as escolas estão reorganizando o seu projeto político pedagógico. Inclusive, a sua avaliação da aprendizagem (PA\_M05\_Inf2\_Rp66).*

Neste sentido, o Informante 3 do município de Cametá relata avanços acerca do PPP das escolas, de modo que para ele a avaliação está sendo contemplada de forma “correta” no papel, no entanto por falta de acompanhamento não está, de fato, ocorrendo na prática. Já em relação a Castanhal, nota-se uma reestruturação do PPP conforma a matriz do PPP da secretaria de educação do município.

Sobre este assunto, Luckesi (2002) discute que a avaliação por estar vinculada a garantia da qualidade dos resultados idealizados, não pode desligar-se, por exemplo, de um projeto pedagógico e de ensino, visto que o intuito desta é dar subsídio às ações desenvolvidas em prol de um determinado fim. Conforme o autor: “a avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido” (LUCKESI, 2002, p. 85).

Por conseguinte, acerca da autonomia dos municípios da pesquisa, de forma geral, eles têm seguido as orientações do MEC e das SME para a realização das provas de avaliação externa. Neste sentido, a organização para a realização das provas padronizadas ocorre através dos coordenadores pedagógicos que acompanha os processos das avaliações, e, assim, dialoga

com as Secretarias acerca da temática. Isto pode ser evidenciado nas falas dos informantes dos municípios de Altamira, Cametá, Castanhal, a seguir:

*Então, a avaliação externa era orientada pelos próprios coordenadores da escola porque também eles recebiam orientações da equipe da Secretaria de Educação. A Prova Brasil, também, a orientação era dada geral porque a orientação da Prova Brasil é comum a todas (PA\_M01\_INF01\_PR69.txt, grifos nossos).*

*Professora, aqui o site do MEC dispõe de uma “brochura” do modelo de avaliação é nesse aspecto entendeu nunca que a gente senta, assim olha porque que foi colocado assim essa questão dessa forma? Por que essa questão zinha é assim?, não existe isso. O que existe é uma forma pré-determinada que já veio catalogada lá do Rio Grande do Norte e aqui tem que seguir esse modelo de risca. (PA\_M04\_INF3\_P69.txt, grifos nossos).*

*As ações que a gente lança é o corpo a corpo na escola, é o técnico, é a Semed presente na escola, eu acho que é um trabalho muito paliativo. Um problema com um professor no caso a turma está com baixo rendimento, a técnica dá um pulo naquela escola, a gente reúne com a escola, pensa junto e monta um trabalho (PA\_M02\_INF2\_RP69.txt, grifos nossos).*

Acerca da autonomia, os autores Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), argumentam em seus estudos que as provas de larga escala interferem em alguns processos do cotidiano das escolas, neste sentido os professores vão perdendo pouco a pouco a autonomia de desenvolverem uma educação crítica-libertadora, já que os mesmos são influenciados pelas diretrizes que compõe os modelos desse tipo de avaliação, e conseqüentemente modificam o desenho curricular dos seus conteúdos focalizando, especialmente, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Vale ressaltar, que durante as falas dos informantes o conceito de autonomia se entrelaça com os papéis dos responsáveis pela gestão escolar, sendo estes, responsáveis por um bom funcionamento da instituição, sua prática deve superar a gestão autoritária para atender uma dinâmica participativa com o corpo docente e os demais funcionários da comunidade escolar.

Nas palavras de Honorato (2012, p. 05) o gestor “vem assumindo [...] papéis que vão além da mera administração centralizadora e técnica”. Pois trabalhando de maneira democrática faz toda a diferença para um ambiente favorável para o desenvolvimento das ações que envolvem a escola, e conseqüentemente alcançar as metas de melhoria do ensino.

De tal modo, para que haja nas escolas um ambiente que propicie a qualidade do ensino, o gestor deve buscar descentralizar o seu “poder” e procurar assumir uma postura democrática, de modo que ele possa liderar e resolver as situações da escola de forma participativa e dividindo as responsabilidades.

A respeito do papel do coordenador pedagógico, os autores Oliveira e Guimarães (2013, p. 95) discorrem que sua função perpassa por “agente articulador, formador e transformador das instituições escolares, é capaz de contribuir grandemente para o sucesso das entidades de ensino”. Portanto, ele articula as ações da escola, faz pontes com a coordenação da SME, traça estratégias, elabora reuniões, tudo isso para um bom desenvolvimento das atividades planejadas.

Acerca da transparência dos dados obtidos através das provas de larga escala, destacamos que o município de Belém faz a divulgação dos dados mediante os professores, comunidade escolar etc. Sobre isto, o Informante 3 discorre:

*Olha agora nessa gestão nós temos trabalhado no sentido de primeiro, fazer um grande trabalho com as escolas, divulgação com as escolas. Veja havia um certo receio na gestão anterior de divulgar esses dados, então alguns dados de escola, da escola inclusive não eram divulgados pra própria escola, alguns dados do IDEB na gestão anterior eles não eram trabalhados havia um certo receio de expor. Essa gestão não, essa gestão tem trabalhado ultimamente no sentido de reunir os diretores, a comunidade de mostrar os dados da escola de melhorar no sentido da melhora da aprendizagem e com isso com certeza elevar o IDEB. (PA\_M03\_INF4\_RP70.txt, grifos nossos).*

Já o município de Cametá, segundo o Informante 1 teve “A escola com o IDEB mais baixo do Brasil” (PA\_M04\_INF1\_P68.txt). E de acordo com o Informante 3, não é feita a divulgação dos dados.

*Só aquele modelo padrão do IDEB a forma que só divulgava os dados no censo, não existe uma divulgação tipo tivemos uma escola nota dez uma escola que chegou no padrão isso para as avaliações municipais internas (PA\_M04\_INF3\_P70.txt).*

Para Léa Depresbiteris (1989) os resultados da avaliação devem ser mostrados imediatamente para os principais sujeitos envolvidos na avaliação, os alunos, pais, e responsáveis pela escola. Dessa forma a autora explica o motivo pelo qual esses dados devem ser apresentados para esses sujeitos.

A informação para o aluno sobre seu desempenho é óbvia, uma vez que ele é o principal elemento diretamente envolvido no processo de ensino. Através da avaliação (...) pode adquirir o hábito de autoanálise, buscando sempre a melhoria de seu desempenho. A família, porque deve trabalhar em conjunto com a escola, fortalecendo a educação global do aluno. A escola para que possa auxiliar numa formação permanente do aluno. (DEPRESBITERIS, 1989, p, 63)

Já o município de Altamira, a transparência dos dados ocorria de forma imediata, por meio de reuniões pedagógicas, sendo o foco das mesmas os resultados das avaliações internas e externas as escolas. Isso pode ser observado conforme o Informante 2 relata em sua retórica:

*A partir do momento que saiam os resultados, nós de imediato na época, nós já fazíamos a primeira reunião pedagógica com referência aos resultados. Se fosse*

*da avaliação externa do Instituto, era sobre o resultado dela, se fosse do resultado bimestral que são das avaliações comuns aos bimestres, também eram feitas nas reuniões pedagógicas para falar do rendimento das escolas. Assim como o da Prova Brasil que só saía no outro ano o resultado, **então a gente já fazia as reuniões pedagógicas para apresentar os resultados dá (...) de cada escola.** (PA\_M01\_INF01\_PR71.txt, grifos nossos).*

O município de Castanhal discorre sobre a existência de uma coordenadoria do IDEB que tem como objetivo realizar o provão Castanhal, para acompanhar os desempenhos dos alunos, seria como uma prova de treinamento antes da realização da Provinha Brasil. Os resultados deste provão servem para fomentar reuniões entre professores e especialista, para elaborar intervenções de acordo com os resultados obtidos pelas provas. Nas palavras do Informante 2:

*Hoje temos a coordenadoria do IDEB, no qual eles desenvolveram o provão castanhal que fazem um acompanhamento para verificar o índice de aprendizagem e a coordenadoria do IDEB trabalha com turmas posteriores ao trabalho do pacto, o pacto trabalha do 1 ao 3º ano que é o ciclo de alfabetização e o IDEB com o 4º e 5º ano. **E dependendo do resultado que eles estão percebendo, ai já partem para uma formação para professores e especialistas.** A coordenadoria do IDEB já tem três anos (PA\_M05\_Inf2\_Rp71).*

Desta forma, compreende-se que há por parte da secretaria uma preocupação com o índice de aprendizagem dos alunos, desenvolvendo ações voltadas a melhora na qualidade do ensino, como formações para os professores. Tal fato demonstra que a finalidade desta prova não é somente diagnosticar o problema, mas oferecer subsídios que possam contribuir para a mudança deste cenário.

Na concepção de Vianna (2000) a avaliação aponta para a tomada de decisões “que envolve professores, administradores, pais e os próprios alunos, que, assim, precisam de elementos de informação relativos à eficiência de sistemas, especialmente no que se relaciona com a aprendizagem” (VIANNA, 2000, p. 51).

Depresbiteris (1989) quando discorre sobre a avaliação da aprendizagem escolar também destaca que esta se apresenta como um dispositivo que possibilita o conhecimento acerca das intenções almejadas e dos resultados alcançados, de modo que se ela é anulada não é possível que se faça tal diagnóstico.

No entanto, concerne analisar, conforme as autoras Oliveira e Garcia, que:

*A análise apenas dos resultados não permite identificar especificidades do processo, como: características do alunado, condições de trabalho docentes, infraestrutura escolar etc. Além disso, essa forma de gestão visa mais o controle dos resultados e a responsabilização dos sujeitos do que a correção dos problemas identificados (OLIVEIRA E GARCIA, 2014, p. 6).*

Conforme a citação a cima e as falas dos informantes sobre os resultados das provas percebemos dois pontos que geram grandes discussões na atualidade, o primeiro seria a avaliações como instrumento que gera grandes preocupações aos envolvidos na aplicação dos testes, afetam na didática do professor, no currículo da escola etc, além disso, estimula competições nas escolas com a criação de *rankings*, neste sentido os resultados das avaliações se restringem ao controle. Em segundo ponto, os resultados também podem ser instrumentos para dar maior visibilidade ao gestor da escola de como está o desempenho dos alunos e assim, gerar ações como políticas, programa que visam à melhora dos resultados.

Cabe destacar que de acordo com o desempenho dos alunos as escolas são incentivadas por meio de premiação a alcançarem a meta prevista pelo PMCTE. A fala do informante 5 retrata esta situação que ocorreu no município de Castanhal.

*[...] Teve uma escola em Castanhal que ganhou até prêmio, porque ela alcançou 4,2 na época que era 5, e a escola foi destaque, foi a escola Thiago Guedes. (PA\_M05\_Inf5\_Rp71.txt).*

Dessa forma, a divulgação e rankiamento dos resultados responsabilizam as escolas pelo desempenho dos alunos. Neste viés, “a competição é considerada administrada porque a oferta é controlada por agências governamentais, **através de aplicação de sanções ou premiações**, conforme os resultados obtidos” (OLIVEIRA E GARCIA, 2014, p. 11, grifos nossos).

Sobre a o indicador “utilização do tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem (Finalidade/Condições)”, na categoria Parceria os municípios de Altamira, Belém e Castanhal apresentaram propostas e ações com o apoio das Secretarias de Educação, bem como parcerias com o instituto Ayrton Senna, no caso de Cameté e Castanhal.

No caso de Altamira, o informante 01 discorre que:

*A secretaria [...] reuniu os coordenadores de escolas observando os dados de análises dos resultados de cada escola, e vendo a situação por escola, solicitou que cada coordenador sentasse com os seus professores e fizessem, elaborassem o plano de intervenção (PA\_M01\_INF01\_PR72.txt).*

Este Plano de intervenção era composto de ações que pudessem melhor os resultados dos alunos que estávamos com dificuldades de aprendizagem, como estratégia de intenção o informante 01 relata que “*Muitas escolas fizeram o que se chama, o contra turno com o aluno, ou seja, o aluno que estuda de manhã ele vem no período da tarde, que na maioria das vezes é o mesmo professor*”. No entanto, para que o plano tivesse um bom desenvolvimento era necessário também o apoio das famílias, por este motivo este plano também foi mostrado

a elas, mas infelizmente muitos alunos não tinham apoio, nem estrutura familiar para continuar no contra-turno.

Houve também outra experiência, que seria lotar professores em escolas que estavam com alto índice de alunos abaixo da média, sua função seria dar aulas de reforço. De acordo com o informante 01 ele deveria “*Alfabetizar aquele aluno, tentar tirar aquele aluno da situação de risco que ele estava de ser reprovado. – De que forma? – Fazendo atividades diversificadas, planejando as ações com ele e se fosse o caso trazer ele para o contra turno*”.

Essas foram algumas propostas e ações do município de Altamira para melhorar os resultados dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Acerca do município de Belém, o informante 04 relata que:

Quando há uma dificuldade de aprendizagem, esse trabalho é feito, de modo, pelo coordenador pedagógico junto com o professor. Nós temos assim o professor, então eles têm, avaliam no processo eles tem o Conselho de Ciclo. O CC avalia a aprendizagem dos alunos. Detecta-se a dificuldade de aprendizagem, o conselho de Ciclo logo prever isso da possibilidade de superação dessa dificuldade de aprendizagem. Não estou te dizendo que isso acontece cem por cento assim, deveria acontecer como está nas diretrizes curricular. Então o CC avalia, levanta a dificuldade de aprendizagem e trabalha para superar logo, não deixar isso acumular. Isso é feito no trabalho do professor no cotidiano (PA\_M03\_INF4\_RP72.txt).

No caso município de Castanhal, destacamos as falas dos informantes 5, e 6, nos quais discorrem sobre a questão da parceria com a Secretarias e as ações para atender os possíveis alunos com dificuldades de aprendizagem

*[...] a gente identificava por que tinha uma equipe multidisciplinar que fazia o assessoramento, ia junto psicólogo, assistente social, fono, pedagogos, a equipe toda ia para a escola em um dia só, eles mandavam a demanda e a gente ia, e quando a gente achava via que a dificuldade era mais de aprendizagem, por que a maioria não era nem alfabetizado, não sabia ler, e estava no segundo ou terceiro ano, aí não aprendia. E aí a gente identificava essa dificuldade e reunia com a equipe pedagógica da escola e com a gestão, aí a gente sugeria que atividade podia fazer, tinha escola que fazia turma de aula de reforço. A aula de reforço no município tinha um projeto, pegava cinco alunos, e ia duas vezes por semana em uma turma duas vezes em outra, pra o menino poder nivelar para a professora consegui dar aula. Era mais o pessoal do fundamental até o quarto ano. Para poder nivelar por que se não ele não avançava (PA\_M05\_Inf5\_Rp72.txt).*

*A secretaria tem um programa que é o reforço escolar, onde eles tem uma sala específica, no qual as escolas fazem a seleção dos alunos que irão compor essa turma no contra turno e tem um professor específico para o reforço, todo o material didático, formação de professores são todos fornecidos pela secretaria. (PA\_M05\_Inf2\_Rp7)*

Partindo destes pressupostos, considera-se que estas secretarias preocupam-se em oferecer subsídios para o reforço escolar dos alunos, no entanto sabe-se que a escola deve

desenvolver no aluno o prazer pela aprendizagem, para que assim este se sinta instigado na busca pelo conhecimento.

Paro (1998) quando discute sobre a relação entre ensinar e aprender e o papel da escola neste processo, afirma que as instituições de ensino devem compreender tal aspecto como interligados, assim, não cabe unicamente a escola ou somente ao aluno a total responsabilização pelo êxito ou fracasso na aprendizagem, desta forma, o ensino deve conduzir o aluno a querer aprender, torna-lo participante do processo e torna-lo atraente ao mesmo. Nas palavras do autor:

A boa escola envolve ensino e aprendizagem ou, melhor ainda, supõe considerar que só há ensino quando há aprendizagem. Não tem sentido, pois, pôr a culpa no educando pelo fracasso da aprendizagem, com o argumento de que esta não se deu porque o aluno não quis aprender [...]. Levar o aluno a querer aprender é a tarefa primeira da escola da qual dependem todas as demais.

Vele ressaltar que o município de Cametá não apresentou nas falas dos informantes alguma parceria com a SME, nem com programas externos duradouros. Isto é observado claramente nas falas dos Informantes a baixo:

*Eram as escolas que promoviam essas intervenções, conforme as demandas surgissem dentro da própria escola, não havia um acompanhamento, que a secretaria devesse buscar esses dados* (PA\_M04\_INF1\_P72.txt).

*Que eu conheça não. A não ser que as escolas promovem algumas ações, mas não que eu saiba [...] que tenha ligação direta com a secretaria ou iniciativa da Secretaria de Educação* (PA\_M04\_INF6\_P72.txt, grifos nossos).

Neste contexto, a promoção de ações ocorria por iniciativa das escolas, elas apresentavam como proposta para atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizado, este município assim como Altamira e Castanhal também realizava, segundo o informante 5:

*O contra turno que é uma coisa muito importante neste sentido, e tem muitas escolas que tem alunos com deficiência. Nós cumprimos a lei onde tem dois alunos com deficiência onde tem dois professores nas salas e tem acompanhamento, então tem toda uma preocupação com isso* (PA\_M04\_INF5\_P72.txt).

O município tinha um projeto vinculado ao instituto Ayrton Senna, conforme o Informante 3:

*[...] não houve assim uma intervenção do município. Apenas houve uma que não foi muito longe [...] foi aquele projeto do Instituto Ayrton Senna que era para direcionar os alunos com dificuldades de aprendizado que estavam em distorção idade serie* (PA\_M04\_INF3\_P72.txt, grifos nossos).

Sobre as condições prestadas às escolas para o atendimento desses alunos, apenas os municípios de Altamira, Barcarena e Cametá apresentam informações.

*Nenhuma, as condições eram as próprias escolas que criavam, como acabei de falar, as próprias escolas elas criavam as condições de atendimento desses alunos, não era a SEMED (PA\_M01\_INF01\_PR73.txt, grifos nossos).*

*Essa iniciativa da Secretaria não tinha não (PA\_M04\_INF3\_P73.txt).*

*Não vou dizer que está em perfeita ordem. Tinha escola que precisava de uma rampa, aí a verba destinada vinha e chamávamos o pedreiro e fazia. Nós não vamos poder contestar. Agora tem escola que estão sendo reformadas, que já estão adequadas (PA\_M02\_INF2\_RP73.txt).*

No caso de Altamira e Cametá, não tinha apoio das secretarias, já o município de Barcarena a secretaria entrava com recursos quando necessário.

Acerca do indicador “Política de Correção de Fluxo Escolar (Natureza das ações/Projetos/ações)” a questão da evasão e repetência escolar se apresenta nesta conjectura como uma problemática enfrentada por muitas escolas no país, assim, os aspectos determinantes para a evasão são diversos e podem estar ligados tanto a fatores externos quanto internos a escola que de diferentes maneiras implicam no processo educacional e findam por afastar as crianças da escola (QUEIROZ, 2002).

Neste viés, os municípios de Belém, Cametá e Castanhal apresentam informações sobre esta temática. Isto é evidenciado nas falas dos informantes a baixo:

*Tem evasão? Sim, tem reprovação? Retenção? Sim, mas nos temos um problema que é o seguinte: nossa rede é ciclo, do ponto de vista da teoria do ciclo, os alunos não poderiam, deveriam ser retidos. O problema é que se esbarra na concepção de educação do professor. De um modo geral o professor tem uma postura de avaliação muito positivista e acabam retendo o aluno [...] Trabalhamos muito em cima disto: formação, assessoria, discutindo texto, discutindo ciclo, mas isto não é bem aceito (PA\_M03\_INF4\_RP74.txt).*

Dessa forma, o informante 4 discorre que a teoria do ciclo é um problema quando se trata da retenção de alunos, sendo esta questão atualmente muito debatida, já que a retenção não pode ocorrer nos dois primeiros anos do ensino fundamental, e isso gera maiores investimentos por parte dos governo, já que no 3º ano do ensino fundamental os índices de retenção são altos em todo o país. Na compreensão de Alavarse (2009, p. 35) “a adoção dos ciclos produziu uma acirrada polêmica, com destaque nos meios de comunicação e envolvimento de autoridades educacionais, com manifesta de resistência de professores, que associam ciclos a queda da qualidade de ensino”.

Sobre este assunto o município de Cametá, de acordo com o Informante 4 a questão da permanência do aluno, perpassa pela a questão da merenda escolar:

*A gente até fala que a alimentação escolar pode implicar na permanência do aluno na escola. Se tivesse merenda talvez tivéssemos mais alunos frequentando*

*durante o ano todo. Ela é um estímulo a mais para ele, que às vezes aqui na nossa realidade muitos nem tomam o café da manhã em casa contribuindo para a evasão. Muitos alunos começam a estudar e depois param, não é a escola que não está atraindo, mas são os problemas sociais que as próprias famílias enfrentam.*  
(PA\_M04\_INF4\_P74.txt, grifos nossos).

O informante 4 relata que a alimentação escolar implica diretamente na permanência ou evasão dos alunos até o fim do ano letivo. Esta situação conforme a fala do informante se tornou um problema, pois quando há alimentos/refeições é um estímulo para os alunos continuarem a frequentar as aulas, mas quando não há menos alunos terminam o ano letivo. Sobre a merenda escolar a Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 o artigo 2º do inciso I discorre que:

O emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares, **contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessita de atenção específica** (BRASIL, 2009, grifos nossos).

O caso de Cametá é apenas mais um em que a legislação ampara com discursos bonitos, mas que no chão de muitas escolas não são realidade. Por conseguinte, a saber do município de Castanhal, o informante 2 discorre sobre a evasão e repetência no município:

*Esse trabalho é orientado para os especialistas e diretores de escola para fazerem esse acompanhamento com as famílias. Nós temos o conselho tutelar também que faz esse trabalho. No próprio regimento constam a quantidade de faltas que são permitidas aos alunos e de como deve ser cobrado isso e dependendo da situação o conselho tutelar está fiscalizando o acompanhamento das famílias*  
(PA\_M05\_Inf2\_Rp74.txt, grifos nossos).

Conforme podemos observar na fala do Informante 2 a responsabilidade por estas problemáticas volta-se aos gestores escolares que atuam junto as famílias ou de outras instâncias, tais como o conselho tutelar. Verdadeiramente a legislação brasileira entende que é papel da família e do estado tal papel, que devem juntos e de maneira articulada conduzir para a formação plena do educando.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB estabelece em seu artigo 2º que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1997).

Quanto aos municípios da pesquisa que apresentaram dados sobre a distorção de idade-série, que se trata do atraso escolar dos alunos comparados a série que estes deveriam efetivamente estar frequentando, procurou-se levantar informações acerca das estratégias

utilizadas pelos municípios para atenuar esta problemática. Dessa forma os entes federados que apresentaram informações foram: Belém, Barcarena e Castanhal.

No caso de Belém o informante 4 discorre:

*Fizemos há 1 ano ou 2 anos atrás uma correção do sistema como um todo, não temos distorção, pois corrigimos o sistema, uma espécie de ajuste do sistema idade-ciclo, quase não temos isto aqui. (PA\_M03\_INF4\_RP75.txt).*

Neste sentido, de acordo com o informante quase não é visto distorção, devido terem feito correção no sistema, ou seja, ajustaram a relação idade-ciclo. Já no caso do município de Cametá o informante relata que não foi feito programas para melhoria da situação, simplesmente mandavam os alunos para a Educação de Jovens e Adultos. O informante ainda sugeriu uma proposta de programa que pudesse abrandar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, e conseqüentemente, diminuir os índices de distorção do município. No entanto, por falta de recursos o projeto não saiu do papel.

*[...] a ideia era montar um programa de distorção idade-série, um programa que não seria apenas um reforço no contra-turno, mas de tentar esboçar uma educação integral para aquele sujeito que estava ali necessitando, e para fazer isso funcionar precisava de uma equipe de 40 supervisores que pudessem estar atendendo as escolas que tinham os maiores índices de dificuldade e 30 professores com a carga horária de 200 horas, para tentar equacionar o problema de dificuldades de aprendizagem e atraso escolar. Mas, ai a secretaria não tem recursos para fazer. (PA\_M04\_INF1\_P75.txt, grifos nossos).*

A SEMED de Castanhal apresentou estratégias em regime de colaboração com projetos externo e estabelecimentos nacionais a respeito da distorção idade-série. Isto é evidenciado nas falas dos informantes abaixo:

*[...] construíram uma cartilha para melhorar as aulas e a aprendizagem, bem dinâmico e lindo o material, precisa ir lá conversar com a coordenadora da EJA, e estava já construindo já da 3ª e 4ª etapa agora eu não sei se eles terminaram, mas o material é excelente, eles construíram, o professor que fez, ela reunia uma vez por semana com os professores a noite, cada um na sua área, pra poder melhorar essa aprendizagem (PA\_M05\_Inf5\_Rp75.txt, grifos nossos).*

*Nós não temos um projeto específico para a distorção idade-série, mas estamos trabalhando atualmente com o programa Se Liga e Acelera que é uma parceria do Instituto Ayrton Senna com o município e que trabalha justamente essa distorção. Esse trabalho vem sendo desenvolvido desde 2012 (PA\_M05\_Inf2\_Rp75.txt, grifos nossos).*

Os programas citados pelo informante 2 são vinculados ao Instituto Ayrton Senna e se voltam para a aceleração da aprendizagem. Este primeiro, denominado “se liga” se dedica a alfabetização dos discentes com distorção idade-série e que ainda não são alfabetizados, enquanto que o “acelera”, preocupa-se com os alunos já alfabetizados e que apresentam distorção de dois anos ou mais, visando a conformidade de seriação (SILVA, 2014).

Tal como as problemáticas referentes a evasão e repetência escolar, vários são os fatores que contribuem para a distorção idade- série. Silva (2014) destaca que se analisar a distorção idade implica não somente compreende-la a partir da perspectiva do aluno, mas também nas condições de trabalho fornecidas ao professor, uma vez que a realidade nas escolas se mostra com:

Salas de aula lotadas, as avaliações em larga escala definindo os conteúdos e a prática a ser desenvolvida, um sistema seriado que às vezes coloca sob responsabilidade do professor os índices alcançados, podendo ser ele até culpabilizado pela distorção idade-série (SILVA, 2014, p. 10).

Desta forma, entende-se que esta questão envolve diferentes vertentes que devem ser consideradas compreendidas como isoladas, assim, não é coerente que se almeje o êxito no processo de ensino aprendizagem se não se fornece os subsídios necessários a todos os agentes envolvidos no processo educacional, já que, não podem ser “na escola, a garantia de um bom produto só se pode dar garantindo-se o bom processo” (PARO, 1998, p. 3).

Em conformidade com Luckesi (2002, p. 23) “as notas são operadas como se nada tivesse a ver com a aprendizagem. As médias são médias entre números e não expressões de aprendizagem bem o malsucedidas”,

No entanto a avaliação da aprendizagem está muito além dos resultados obtidos por meio de notas, sobre este assunto Luckesi (2002, p. 84) diz que “nota não é avaliação. No entanto, na prática escolar cotidiana e corriqueira, ela é tomada como avaliação, quando de fato, não representa a avaliação da aprendizagem em si, mas tão somente o registro da experiência de aprendizagem do aluno”.

Nas falas de modo geral percebe-se uma preocupação estatística, sobretudo com a elevação do IDEB da escola. Sobre este assunto Luckesi (p, 20. 2002) afirma que “a aparência dos dados estatísticos, por vezes escondem mais do que a nossa imaginação é capaz de atentar”

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o intuito de sintetizar os resultados apontados pela pesquisa, cabe retomarmos ao tema deste estudo que tem como parâmetros a política pública do Plano de Ações Articuladas – PAR e a avaliação da aprendizagem. Neste viés, a política do PAR foi promulgada pelo decreto 6.094/2007 que também corresponde ao PDE e ao PMCTE, criadas no contexto histórico do neoliberalismo para atender as novas exigências mercadológicas, isto é, mão de obra qualificada, no entanto, como vimos desenvolvendo, para que isto ocorra é

necessário que o governo ofereça subsídios para uma educação de qualidade. Por conseguinte, o governo apresenta como principal indicador da qualidade educacional o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que calcula os resultados e verifica se os estados, municípios e DF estão alcançando as metas estipuladas pelas diretrizes educacionais no âmbito das políticas públicas.

Neste certame, ressalta-se a terceira dimensão do PAR referente às práticas pedagógicas e avaliação, especificamente, a área 2 da dimensão que corresponde a “avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem”, bem como seus respectivos indicadores: a) Formas de avaliação da aprendizagem dos alunos; b) Utilização do tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem; c) Formas de registro da frequência; d) Política específica de correção de fluxo.

Dessa forma, o objetivo geral do estudo buscou analisar como a Avaliação do ensino e aprendizagem está caracterizada no Plano de Ações Articuladas, no período de 2007 a 2011, nos municípios de Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal. Neste sentido, foi evidenciado que modelo avaliativo posto no PAR atrela-se ao IDEB, cuja qualidade é expressa quantitativamente os resultados da qualidade educacional. Por conseguinte, este modelo de avaliação que o PAR enfatiza está vinculado ao Sistema de Avaliação da Educação Básica, que tem centralidade no processo educativo, no sentido de exercer a função reguladora das ações e expressar indicativos de qualidade educacional.

Neste viés, este modelo avaliativo encontra limites para expressar a real situação da aprendizagem dos alunos, da prática pedagógica, da gestão, da formação dos professores, das condições de trabalhos etc. uma vez que esses fatores também interferem no desenvolvimento educacional. E este modelo que a partir dos anos 90 vem ganhando força no sistema de avaliação das escolas, prejudica como foi mencionado diversas vezes pelos informantes das entrevistas, a autonomia do profissional envolvidos na práxis do ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a relação entre o PAR, a avaliação da aprendizagem e qualidade educacional, precisa ser pensada e concretizada não somente para atender a lógica de formação mercadológica, que visa instantaneamente alcançar as metas estipuladas pelo IDEB, por exemplo, mas sobretudo, promover o desenvolvimento social, político e humano dos sujeitos.

Dessa maneira, os dados das entrevistas realizadas com os sujeitos das SEMED apesar de serem escassos para caracterizar a avaliação da aprendizagem no Plano de ações Articuladas, no período de 2007 a 2011, nos municípios paraenses pertencentes a pesquisa,

ainda assim, os informantes nos dá parâmetros de como a qualidade educacional se apresenta nestes entes federados.

Assim sendo, esta temática tem relevâncias para o meio acadêmico, por fomentar discussões no âmbito educacional acerca das políticas de financiamento que o governo implanta, dessa forma, a avaliação educacional tem um papel importante, como vimos desenvolvendo durante este estudo, pois através do Sistema de Avaliação da Educação Básica é possível observar se os investimentos que o governo tem feito por meio de políticas como o PAR estão tendo resultados positivos, e para isto é utilizado como principal medidor o IDEB. Por conseguinte, como pesquisadora desta temática, este estudo contribuiu significativamente para que fosse dado passos mais largos no processo de discente de iniciação científica.

Portanto, os resultados deste trabalho podem contribuir para esclarecer sobre a realidade da avaliação nos municípios da pesquisa, bem como ampliar conhecimentos sobre o modelo de avaliação em desenvolvimento, além do que fornecer subsídios para aprofundar o debate sobre a qualidade educacional e a sua contribuição para o desenvolvimento da educação, como também, mostrar em que medida o PAR vem contribuir ou não para a melhoria educacional.

## REFERÊNCIAS

AURELIANO, Francisca Edilma B. S.; CRUZ, Gersonita Paulino; GARCIA, Luciane Terra dos Santos; QUEIROZ, Maria Aparecida de. projeto: “avaliação do plano de ações articuladas (par): um estudo em municípios dos estados do rio grande do norte, pará e minas gerais, no período de 2007 a 2011” descritor de avaliação.

BAUER, Adriana; Alavarse, Ocimar Munhoz ; Oliveira, Romualdo Portela De . Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. Educação e Pesquisa - **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 41, p. 1367-1384, 2015. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf). Acesso em: 5 ago. 2018.

BAHIA, Maria Lúcia; GARVÃO, Rodrigo Fraga. Castanhal-pa: um estudo avaliativo da “cidade modelo” no Nordeste paraense, **Cairu em Revista**. Jun/Jul, Ano 04, n° 06, p. 3 5-46, 2015. Disponível: <http://livrozilla.com/doc/1536926/castanhal-pa--um-estudo-avaliativo-da-cidade-modelo>. Acesso em: 05 abr 2018.

BRANDÃO, C. F.; CHIRINÉA, A. M. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. MEC. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Decreto nº 6.094**, Diário Oficial da União 25 de abril 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). Acesso em: 19 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 3 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 30 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento de Apresentação do PAR** – Plano de Ações Articuladas (Relatório Público). Brasília, DF. 2007c. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>. Acesso em 19 nov. 2017

\_\_\_\_\_. Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005. Instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Diário oficial, Brasília, DF, 22 mar 2005. Seção 1, p.1

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. 2007a. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso: em 13 de mar.2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação**. 2007b. Disponível em <http://www.IDEB.INEP.gov.br>. Acesso em 02. Mai. 2016.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e Somativa do aprendizado escolar**. São Paulo, Ed. Livraria pioneira, 1971.

BOGDAN, Robert c.; BIKLEN, sari knopp. **Investigação qualitativa em – educação uma introdução à teoria e aos métodos**, Portugal. Ed. Porto LDA, 1994

CHIRINÉA, A. M. *O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal*. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>. Acesso em 19 mai 2018

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final*. Brasília, DF: MEC, 2010 Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf). Acesso em: 13 nov. 2017.

CONGRESSO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN., 2012, Zaragoza, ES. *Gestão Pedagógica e Política Educacional : desafios para a melhoria da formação e profissionalização dos educadores*, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/>. Acesso em 4 ago. 2018

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2018.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7ª edição revista e atualizada. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

DEPESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos e ua proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DOURADO, L.F; Oliveira, J.F. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedex**, v.29, n.78, p.201-215, 2009.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Congresso de Educação Básica: Qualidade na aprendizagem (COEB)**, Florianópolis, 2013. Disponível em; [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf). Acesso em 18 fev. 2018

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Escola S. A*. Brasília: CNTE, 1996, p.9-49. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>. Acesso em 3 mai 2018.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Ed. 35, Porto Alegre: mediação, 2005.

- HONORATO, H. G. O Gestor Escolar e suas competências: a liderança em discussão.. In: III
- LANNES, D; VELLOSO, A. Avaliação Formativa: revendo decisões e ações educativas. 1.ed. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj/consórcio Cederj, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 12. Ed. São Paulo: Cotez, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, vol. 4, fac. 02, Universidade Nova de Julho, São Paulo, pág. 79 a 88. n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/graduacao/odontologia/portal/pages/arquivos/nde/avaliacao%20da%20aprendizagem%20na%20escola.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017
- MINAYO, M. C. S. (org) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MONTEIRO, Silas Borges; SILVA, Lucivan Augusto da. o plano de ações articuladas - par: interconexões com a formação de professores para a educação básica IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, III Encontro Sul brasileiro Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro de 2009, PCPR. Disponibilizado em: [www.pucpr.br/eventos/educere/eucere2009/anais/pdo/3543\\_2041.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/eucere2009/anais/pdo/3543_2041.pdf). Acesso em: 19 jan. 2017
- NOMA, A. K.; LIMA, Aparecida do Carmo . Reforma do Estado e da educação dos anos 1990. **Roteiro (UNOESC)**, v. 34, p. 171-188, 2009. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/304>. acessado em 20 abr. 2018.
- OLIVEIRA, T. N.; BRADAO, L. P.; PENA, H.W.A. **Análise da Dinâmica da estrutura produtiva do Município de Cametá, Amazônia – Brasil**. Observatório de La Economia Latinoamericana, v 194, p1-15, 2014. Disponível em; <https://ideas.repec.org/a/erv/observ/y2014i19425.html>. Acesso em: 24 mai. 2018
- OLIVEIRA, J. S. ; GUIMARÃES, M. C. M. O papel do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar. Revista **Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, v. I, p. 95-103, 2013. Disponível em: <http://www.faculdefar.edu.br/arquivos/revista-publicacao/files-1-0.pdf>. Acesso em 28 jun. 2018
- OLIVEIRA, L. F. S.; GARCIA, L. T. S. Políticas de Avaliação Educacional no Brasil: concepções e desafios. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/ VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2014, Porto - Portugal. Cadernos ANPAE, 2014. Disponível em: [anpae.org.br/ibero\\_americano\\_iv/index.html](http://anpae.org.br/ibero_americano_iv/index.html). Acesso em: 28 jun. 2018.
- PARO, Vitor H. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**, 1998. Disponível em: [www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/.../sem.../a\\_gestao\\_da\\_educacao](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/.../sem.../a_gestao_da_educacao). Acesso em: 08 jul. 2018.

PALHETA, L. F. O Plano De Ações Articuladas (PAR) em Cinco Municípios paraenses: as implicações na formação continuada de professores, 2018.

QUARESMA, Sílvia Jurema; BONI, Valdete. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>. Acesso em: 18 nov. 2017

QUEIROZ, L. D. Um Estudo Sobre a Evasão Escolar: Para se Pensar a Inclusão Social. 25ª Reunião anual da Anped , Caxambu, v. 1, n.1, pp. 01-10, set/out, 2002. Disponível em: [www.25reuniao.anped.org.br/lucileidedomingosqueirozt13.rtf](http://www.25reuniao.anped.org.br/lucileidedomingosqueirozt13.rtf) . Acesso: 29 jan. 2018.

RIBEIRO, M. E. S.; MENDES, O. C. . A avaliação da aprendizagem no Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios do Pará: Participação e autonomia. In: Dalva Valente Guimarães Gutierrez, Maria Goretti Cabral Barbalho e Maria Simone F. Pereira M. Costa. (Org.). Dimensões do Plano de Ações Articuladas: contextos e estratégias de implementação. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2017, v. 1, p. 289-328.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAUL, Ana Maria . Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. Educação e Pesquisa - **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 41, p. 1299-1311, 2015. Disponível em: <http://ambientedetestes2.tempsite.ws/ciencia-para-educacao/publicacao/saul-ana-maria-na-contramao-da-logica-do-controle-em-contexto>. Acesso em: 15 jul. 2018.

SANTOS FILHO, JOSÉ CAMILO DOS. **Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa: O Desafio Paradigmático**. In: SANTOS FILHO, JOSÉ CAMILO DOS. Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2007. V.42, 1. Disponível em: [www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol\\_15/artigo\\_15/177\\_183.pdf](http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_15/artigo_15/177_183.pdf). Acesso em: 18 nov. 2017.

SAVIANI, Dermeval. PDE - **Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf), Acesso em: 17 mar 2018

1.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez. Ed. 23, 2007.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set/dez. 2010. <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2018.

SILVA, L. R. B. **Programas de correção da distorção idade-série e o processo de desprofissionalização docente**. 2014. Disponível em: [repositorio.unb.br/bitstream/10482/16776/1/2014\\_LedaReginaBitencourdaSilva.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16776/1/2014_LedaReginaBitencourdaSilva.pdf). Acesso em: 20 jul. 2018

SOBRINHO, Dias José. **Avaliação: política educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUSA, Raimundo. **O plano de ações articuladas e a gestão educacional do município de altamira-pará**. 196f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, 2015. Disponível em: [bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA\\_57b4b5f2e92f447f5038ed31a26705f0](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_57b4b5f2e92f447f5038ed31a26705f0). Acessado em: 15 mar. 2018.

VEIGA, J. E. Problemas do uso ingênuo do IDH-M. *Valor*, 14 jan. 2009. [http://www.zeeli.pro.br/wp-content/uploads/2012/06/002\\_14-01-03-problemas-do-uso-ingenuo-do-idh-m.pdf](http://www.zeeli.pro.br/wp-content/uploads/2012/06/002_14-01-03-problemas-do-uso-ingenuo-do-idh-m.pdf), Acessado em: 02 mai 2018.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 14-35, n. especial, dez. 2014. [publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/issue/viewFile/307/78](http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/issue/viewFile/307/78). Disponível em: 27 abr 2018

**APÊNDICES****APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na Pesquisa (TCLE)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, ..... declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar cooperando com a coleta de informações para a mesma e, autorizo a utilização por mim oferecida para finalidade explicitada acima.

Belém, .....setembro de 2016.

Assinatura

**APÊNDECE – B – Quadro I - Amostra dos entrevistados nos municípios de Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal utilizada na pesquisa:**

<b>Altamira</b>	<b>Barcarena</b>	<b>Belém</b>	<b>Cametá</b>	<b>Castanhal</b>
Informante 1 PA_M01_INF01 _Rp66	Informante 2 PA_M02_INF 2_Rp66	Informante 4 PA_M03_INF 4_Rp70	Informante 1 PA_M04_INF1_ Pp69	Informante 1 PA_M05_Inf2 _Rp66
PA_M01_INF01 _Pp69	PA_M02_INF 2_RP73	PA_M03_INF 4_RP74	PA_M04_INF1_ P68	
PA_M01_INF01 _PR71		PA_M03_INF 4_RP75	PA_M04_INF1_ Rp72	
PA_M01_INF01 _PR72			PA_M04_INF1_ P75	
PA_M01_INF01 _PR73				
			Informante 3 PA_M04_INF3_ Rp72 PA_M04_INF3_ P73	Informante 2 PA_M05_Inf2 _Rp71  PA_M05_Inf2 _Rp7  PA_M05_Inf2 _Rp74  PA_M05_Inf2 _Rp75
			Informante 5 PA_M05_Inf5_ Rp 72	Informante 5 (PA_M05_Inf 5_Rp75
			Informante 6 PA_M04_INF6_ Rp 72	

**ANEXO A – Roteiro de Entrevista**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**PROJETO OBEDUC - AVALIAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS: UM ESTUDO NOS MUNICÍPIOS DO RIO GRANDE DO NORTE, PARÁ E MINAS GERAIS, NO PERÍODO DE 2007 A 2012**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

<b>QUESTÕES GERAIS SOBRE O PAR</b>			<b>Aspectos importantes</b>
<p><b>Elaboração e implementação do PAR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participação</li> <li>▪ Autonomia</li> <li>▪ Colaboração entre os entes federados</li> </ul>	<p>Secretário de Educação ou um Técnico que conhece o processo de elaboração do PAR (no período de 2007-2011).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como foi a elaboração do PAR?</li> <li>2. Quem participou?</li> <li>3. Quais as principais dificuldades enfrentadas na elaboração do PAR?</li> <li>4. O PAR tem contribuído na organização da rede de ensino? Em que aspectos?</li> <li>5. Em que o PAR mais influenciou no município?</li> <li>6. Que mecanismos de acompanhamento/avaliação do PAR o município tem adotado?</li> <li>7. O PAR foi elaborado tomando como referência as metas do PME?</li> <li>8. Antes do PAR o município tinha algum tipo de planejamento geral da rede?</li> <li>9. Em que o PAR contribuiu no regime de colaboração?</li> </ol>	<p>Questão 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- assessoria externa ou não;</li> <li>- orientações/participação do MEC;</li> <li>- CME;</li> <li>- Secretaria Estadual de Educação</li> <li>- profissionais da escola.</li> </ul> <p>Questão 7</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar se o município já tinha ou não o PME antes do PAR.</li> </ul>

## DIMENSÃO DE PRÁTICAS E AVALIAÇÃO

<b>ÁREA 1: Elaboração e Organização das Práticas Pedagógicas</b>	<b>Roteiro para formulação do questionário/entrevista</b>	<b>Aspectos importantes</b>	<b>Sujeitos e/ou fontes da pesquisa</b>
<p>1. Presença de coordenadores e supervisores nas escolas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participação</li> <li>▪ Forma de acesso ao cargo</li> <li>▪ Atuação</li> </ul>	<p>1) Quem participou da elaboração e organização das práticas pedagógicas nas escolas?</p> <p>2) Que atividades foram desenvolvidas pelos coordenadores/supervisores na organização das práticas pedagógicas nas escolas?</p> <p>3) Como o município regulamentou a atuação desses profissionais (Coordenadores pedagógicos) na escola?</p>	<p>1. Considerar coordenadores, professores, técnicos.</p> <p>1. Acompanhamento do trabalho pedagógico, planejamento e avaliação, formação continuada.</p> <p>2. Existência de leis, pareceres, carga horária na escola, critério de seleção dos supervisores.</p>	<p>- Área/técnico específico nas SME que trate deste aspecto</p> <p>- Documento normatizador geral (onde houver)</p> <p>- Censo</p>
<p>2. Reuniões pedagógicas e horários de trabalhos pedagógicos para a discussão dos conteúdos e metodologias de ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Periodicidade</li> <li>○ Acompanhamento da secretaria</li> </ul>	<p>1) Como foram organizadas as reuniões pedagógicas das escolas da rede?</p> <p>2) Quais as orientações da Secretaria para a seleção de conteúdos escolares e metodologias de ensino?</p> <p>3) Como a Secretaria acompanhou as ações realizadas na escola?</p>	<p>1. Tempo destinado, ações desenvolvidas.</p> <p>2. Reuniões pedagógicas, a seleção/implementação dos conteúdos e metodologias adotadas</p>	<p>- Área/técnico da SME que trate deste aspecto</p> <p>Diretrizes curriculares do município</p>
<p>3. Estímulos às práticas pedagógicas fora do espaço escolar com ampliação das oportunidades de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Finalidade</li> <li>○ Planejamento</li> <li>○ Suporte para realização</li> </ul>	<p>1. Como a SME estimulou e apoiou as práticas pedagógicas fora do espaço escolar?</p> <p>2. Quais as orientações que foram dadas às escolas que solicitaram o apoio para realização de práticas pedagógicas fora do espaço escolar?</p>	<p>1. Recursos financeiros, materiais, transporte, cessão de pessoal, parcerias, projetos próprios.</p> <p>2. Planejamento das ações, Finalidade pedagógica das atividades, critérios de atendimento.</p>	<p>-Área/técnico específico nas SME que trate deste aspecto</p>

<p>4. Existência de programas de incentivo à leitura, para o professor e o aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Proposta</li> <li>○ Público</li> <li>○ Responsabilidade financeira e pedagógica</li> </ul>	<p>1. Como a secretaria estimulou os programas de leitura para o professor?</p> <p>2. Como a secretaria estimulou os programas de leitura para o aluno?</p> <p>3. Os programas de estímulo à leitura para o professor e do aluno, contemplaram todas as etapas e modalidades de ensino básico?</p>	<p>1. Projetos, financiamento, público destinado, como é oferecido, condições.</p> <p>2. Projetos, financiamento, público destinado, como é oferecido, condições.</p> <p>3. Educação infantil, ensino fundamental, EJA, Educação especial, etc.</p>	<p>- Área/técnico da secretaria responsável pela formação continuada dos professores; Técnico responsável por programas de incentivo à leitura Solicitar projetos caso existam.</p>

ÁREA 2 - Avaliação da Aprendizagem dos Alunos e Tempo para Assistência individual/coletiva aos Alunos que Apresentam Dificuldade de Aprendizagem	Sujeitos e/ou fontes da pesquisa	Roteiro para formulação do questionário/entrevista	Aspectos Importantes
<p>1. Formas de avaliação da aprendizagem dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Concepção de avaliação</li> <li>○ Instrumentos de avaliação</li> </ul>	<p>- Área/técnico específico nas SME que trate deste aspecto - Documento normatizador (se houver)</p>	<p>1) O município tinha alguma diretriz específica para orientar a avaliação da aprendizagem das escolas da rede? 2) Como o município se organizou para que essa proposta fosse concretizada nas escolas? 3) A SME utilizou o resultado da avaliação da aprendizagem dos alunos para reorientação do trabalho docente? 4) Como o município organizou a avaliação externa às escolas? 5) Que estratégias a Secretaria utilizou para divulgação para a comunidade em geral dos dados educacionais e dos dados das avaliações externas do município e das escolas? 6) A secretaria desenvolveu algum trabalho</p>	<p><b>Equipe da UFU: acrescentar os aspectos importantes do indicador 1.</b></p> <p>Regulamentação; concepção de avaliação; instrumentos; periodicidade</p> <p>Assessoria da secretaria; formação</p> <p>Reuniões; planejamento; acompanhamento</p> <p>Sistema próprio (como está organizado: por série, por disciplina) ou apenas participa de sistemas nacionais e/ou estaduais</p> <p>Pagamento de bônus para professores;</p>

		pedagógico junto as escolas tendo como referência os resultados das avaliações educacionais?	reuniões; formação-orientação; preparação dos alunos; apoio às escolas etc.
Utilização do tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Finalidade</li> <li>○ Condições</li> </ul>	Técnico da SME que trate deste aspecto	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como a Secretaria orientou o atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem?</li> <li>2. Quais as condições prestadas às escolas para o atendimento a esses alunos?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tipo de acompanhamento, periodicidade e duração, quem realiza,</li> <li>2. Qualificação dos profissionais, suporte pedagógico para os professores, espaço físico, equipamentos; planejamento</li> </ol>
Política de Correção de Fluxo Escolar <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Natureza das ações</li> <li>○ Projetos/ações</li> </ul>	-Técnico da SME que trate deste aspecto Solicitar projeto se houver.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como o município atuou para evitar a evasão e a repetência escolar?</li> <li>2. Que estratégias o município utilizou para atender aos alunos com distorção idade/série?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Projetos (próprios e/ou parcerias), funcionamento, responsabilidade, financiamento</li> <li>2. Projetos (próprios e/ou parcerias), responsabilidade, funcionamento, profissionais envolvidos.</li> </ol>

