# UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES – UCAM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DA CIDADE CURSO DE DOUTORADO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DA

CIDADE

**GISELE MARIA VIANA MARTINS** 

## A PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ

### UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES – UCAM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DA CIDADE

CURSO DE DOUTORADO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DA CIDADE

Gisele Maria Viana Martins

## A PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPOS DOS GOYTACAZES- RJ

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Planejamento Regional e Gestão da Cidade, da Universidade Candido Mendes – Campos/RJ, como requisito para obtenção do grau de doutora em PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DA CIDADE.

Orientador: Prof. Eduardo Shimoda, D.Sc.

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ 2021

### Catalogação na Fonte

Preparada pela Biblioteca da **UCAM – CAMPOS** 

Martins, Gisele Maria Viana.

A proficiência em língua portuguesa no 5º ano do ensino fundamental na rede municipal de Campos dos Goytacazes – RJ. / Gisele Maria Viana Martins. – 2021. 136 f.

Orientador(a): Eduardo Shimoda.

Coorientador(a): Karine Lôbo Castelano.

Tese de Doutorado em Planejamento Regional e Gestão da Cidade – Universidade Candido Mendes – Campos. Campos dos Goytacazes, RJ, 2021. Referências: f. 127-135 f.

1. Educação. 2. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). 3. Campos dos Goytacazes. I. Shimoda, Eduardo, orient. II. Castelano, Karine Lôbo. III. Universidade Candido Mendes – Campos. IV. Título.

CDU - 371.26 (815.3)

021/2021

Bibliotecária Responsável: Flávia Mastrogirolamo CRB 7ª-6723

### Gisele Maria Viana Martins

### A PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPOS DOS GOYTACAZES- RJ

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Planejamento Regional e Gestão da Cidade, da Universidade Candido Mendes – Campos/RJ, como requisito para obtenção do grau de doutora em PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DA CIDADE

Avaliada em 08 de julho de 2021.

BANCA EXAMINADORA
Prof. Eduardo Shimoda, D.Sc. – orientador UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES
Prof.ª Karine Lôbo Castelano, D.Sc. – coorientadora UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES
Prof. Aldo Shimoya, D.Sc. UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES
Prof. <sup>a</sup> Kíssila da Conceição Ribeiro, D.Sc. INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE
Prof. Fábio Barbosa Batista, D.Sc. UNIVERSIDADE IGUAÇU

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ

Agradeço a Deus pela vida, pela possibilidade de desfrutá-la a cada dia! Dedico este trabalho aos meus pais, José Almir e Genilce, e à minha filha, Lais, que são a razão da minha vida e sempre estiveram ao meu lado, tornando este sonho possível!

### **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me dado forças para continuar os estudos nos momentos de dificuldade, presente em todas as fases da minha vida, proporcionando-me inúmeras realizações. Ele é o responsável por tudo o que conquisto ano a ano.

À minha família, pela compreensão, paciência e pelo carinho apesar da ausência em ocasiões tão significativos.

À minha mãe, Genilce, por me incentivar sempre e estar ao meu lado em todas as circunstâncias. Se não fosse por sua dedicação e seu amor, não teria conseguido alcançar este objetivo. Ao meu pai, José Almir, que, mesmo não demostrando, estava sempre torcendo pelo meu sucesso. À minha irmã, Gabriele, pelo ombro amigo nas horas em que mais precisei. À minha pequenina linda filha, Laís, agradeço imensamente os colos e aconchegos que me dava nos momentos em que pensei em desistir, que não foram poucos.

Ao meu marido, Luciano, pelo apoio, por ouvir minhas angústias, por me oferecer suporte quando mais precisava e pelo entendimento das minhas ausências.

A Universidade Candido Mendes, aos professores e colegas do doutorado e do mestrado, por todo o conhecimento compartilhado e por terem tornado as aulas mais leves, mesmo quando eu estava tão exausta de trabalhar e estudar. Agradeço imensamente por terem me impulsionado quando o desânimo quis tomar conta, pelas conversas nos corredores, pelos conselhos e por estarem sempre disponíveis e dispostos a ajudar.

Ao meu orientador, prof. Dr. Eduardo Shimoda, pelas contribuições teóricocríticas durante a pesquisa e pelas ricas intervenções colaborando para meu crescimento acadêmico.

À minha coorientadora, prof.ª Dra. Karine Castelano, pelos ensinamentos e pelas preciosas contribuições para esta pesquisa.

Aos membros da minha banca, por terem aceitado o convite e pelo tempo dedicado a colaborar com esta tese!

Ao Instituto Federal Fluminense e aos colegas dessa Instituição, agradeço por terem contribuído com a realização de mais esta etapa da minha vida. A todos os que ajudaram, de alguma forma, com a concretização deste trabalho, muito obrigada!



### **RESUMO**

### A PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ

A educação é uma política pública de direito constitucional que deve ser garantida não somente pela democratização do acesso do sujeito à educação, mas, sobretudo, pela qualidade do ensino. Com isso, este trabalho tem como objetivo discutir as avaliações de larga escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e a discrepância entre os resultados apresentados e a realidade escolar de Campos dos Goytacazes (RJ), compreendendo como os resultados obtidos no Saeb podem ser utilizados para desenvolver melhorias nas práticas educativas dos professores de Língua Portuguesa, visando a um melhor desempenho dos alunos do 5° ano do Ensino Fundamental da rede municipal. Além disso, busca-se entender a proficiência nos descritores de Língua Portuguesa da Prova Brasil, do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal da cidade em estudo e, a partir disso, sugerir possibilidades que levarão conseguentemente à melhoria da qualidade dessa disciplina. Para realizar esta pesquisa, foi feito um levantamento bibliométrico na base Scopus sobre o tema "avaliação da educação". Logo, analisaram-se os descritores de Língua Portuguesa da Prova Brasil do município em seus vários aspectos, além de haver-se diagnosticado a situação de proficiência nas habilidades presentes nos descritores avaliados no Saeb com professores da disciplina de Língua Portuguesa, baseandose em suas experiências em sala de aula. O primeiro direcionamento aponta que o Brasil é o 15° país em termos de produção científica de modo geral e o 3° que mais publica sobre o tema "avaliação da educação". O segundo indica a necessidade de serem trabalhados mais enfaticamente, em aula, os descritores considerados prioritários, tais como: D1 - Localizar informações explícitas em um texto; D6 -Identificar o tema de um texto; D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação; e D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato por impactarem diretamente o desempenho dos discentes. Os resultados apontam a importância do ensino da Língua Portuguesa ser trabalhado pelos docentes de modo que o discente seja estimulado a desenvolver as competências necessárias para atingir a fluência e a competência no uso de sua língua materna, e não meramente a aprendizagem do conteúdo. Em vista disso, sugere-se que a política de desenvolvimento da educação municipal de Campos dos Goytacazes integre todas essas esferas, almejando melhorar a qualidade do ensino em questão. Portanto, a produção deste estudo no campo das políticas educacionais pode subsidiar novos debates sobre a educação e, especificamente, a respeito do Ideb, de suas interferências no ambiente educacional, da qualidade do ensino ofertado e das práticas pedagógicas existentes em sala de aula.

Palavras-chave: avaliação da educação; avaliação de sistemas; avaliação de sala de aula.

### **ABSTRACT**

PORTUGUESE LANGUAGE PROFICIENCY IN THE 5th GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL IN THE MUNICIPAL SCHOOL SYSTEM OF CAMPOS DOS GOYTACAZES, RIO DE JANEIRO STATE, BRAZIL

Education is a public policy of constitutional right, which must be ensured not only by democratizing access to education, but, above all, by guaranteeing the quality of education. This work discusses the large-scale evaluations of the Basic Education Evaluation System (Saeb, abbreviation in Portuguese) and the Basic Education Development Index (IDEB, abbreviation in Portuguese) and the gap between these results and the school reality in Campos dos Goytacazes municipality, Rio de Janeiro State, Brazil, understanding how the results of the Saeb may be used to enhance the educational practices of Portuguese-language teachers, in order to improve the performance of students in the 5th grade of elementary school in the municipal school system. Additionally, the goal is to analyze the proficiency in the Portuguese Language descriptors of the Prova Brasil (Brazil Exam) for the 5th grade of elementary school in the municipal school system of the city studied and, from this, suggest possible ways that could improve the quality of this subject. For this research, a bibliometric survey was conducted in the Scopus database on the theme "evaluation of education". Thus, the Portuguese Language descriptors of the Prova Brasil of the municipality were analyzed in their various aspects, besides having evaluated the proficiency situation in the skills present in the descriptors evaluated in the Saeb, with Portuguese Language teachers, based on their classroom experience. The first direction indicated that Brazil is the 15th country in scientific production in general, and the 3rd one that publishes the most on the subject "evaluation of education". The second suggests the need to work more emphatically in class on the descriptors considered a priority, such as: D1 – Locate explicit information in a text; D6 - Identify the theme of a text; D15 - Recognize different ways of treating information; and D11 - Distinguish a fact from an opinion concerning this fact, since they have a direct impact on the students' performance. The results show the significance of Portuguese language teaching being developed by teachers in such a way that the students are stimulated to develop the necessary skills to achieve fluency and competence in the use of their mother tongue, and not merely learning the content. In this sense, it is recommended that the municipal education development policy of Campos dos Goytacazes integrates all these spheres to improve the quality of the education in question. Hence, this study on educational policies may subsidize new debates on education and, specifically, on the Ideb, on its interference in the educational environment, on the quality of the education provided, and on the pedagogical practices in class.

**Keywords**: education evaluation; system evaluation; classroom evaluation.

### **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1- Nível de proficiência em Língua Portuguesa — anos iniciais (5° ano) —
rede estadual — município de Campos dos Goytacazes (RJ) — 201746
Figura 2- Nível de proficiência em Língua Portuguesa — anos iniciais (5° ano) —
rede municipal — município de Campos dos Goytacazes (RJ) — 201747
Figura 3- Evolução do IDHM - Campos dos Goytacazes - 1990-2000-201078
Figura 4- Fluxo escolar por faixa etária - Campos dos Goytacazes - 1991-2000-
201079
Figura 5- Rotação por estação101
Figura 6- Países com mais publicações sobre todos os temas e sobre o tema
"avaliação da educação" na base Scopus105
Figura 7- Instituições que mais publicam, mundialmente e no Brasil, a respeito do
tema "avaliação educacional"106
Figura 8- Número de publicações na base Scopus por ano (2009 a 2018),
considerando o número de publicações de todos os temas107
Figura 9- Número de publicações na base Scopus por ano (2009 a 2018),
considerando o número de publicações do tema "avaliação da educação"108
Figura 10- Autores com maior quantidade de publicações sobre o tema "avaliação da
educação" na base Scopus109
Figura 11- Periódicos com mais publicações sobre o tema "avaliação da educação"
no Brasil e no mundo
Figura 12- Principais áreas de vinculação dos artigos publicados na base Scopus
relacionados ao tema "avaliação da educação"111
Figura 13- Nuvem de palavras mais citadas nos resumos dos artigos publicados no
mundo excluídas as palavras do termo de busca
Figura 14- Nuvem de palavras mais citadas nos resumos dos artigos publicados no
Brasil excluídas as palavras do termo de busca
Figura 15- Relação do grau de importância dos descritores de Língua Portuguesa
que os docentes julgam de acordo com suas experiências em sala114
Figura 16- Escala de facilidade que o professor julga para ministrar certo descritor.
115
Figura 17- Índice de acertos dos descritores de Língua Portuguesa (média e erro-
padrão)116

Figura 18- Índice de prioridade dos descritores de Língua Portuguesa	118
Figura 19- Ranking do fluxo escolar, proficiência na Prova Brasil e nota do	ldeb dos
anos iniciais do Ensino Fundamental de Campos dos Goytacazes consider	rando os
92 municípios do Estado do Rio de Janeiro	120

### LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Médias de proficiência do Saeb — município de Campos dos Goytacazes
(RJ)45
Tabela 2- Notas médias do Ideb Rio de Janeiro — 2005 a 201748
Tabela 3- Notas médias e metas do Ideb do Ensino Fundamental — rede municipal
de Campos dos Goytacazes — 2005 a 201749
Tabela 4- Notas médias e metas do Ideb do Ensino Fundamental — rede estadual
de Campos dos Goytacazes — 2005 a 201750
Tabela 5- Metas nacionais para o Ideb73
Tabela 6- Faixas de Desenvolvimento do IDH74
Tabela 7- Tendências do IDH do Brasil – 1990-201875
Tabela 8- Índice de Desenvolvimento Humano e seus componentes - América do
Sul75
Tabela 9- IDHM – Variáveis – Campos dos Goytacazes78
Tabela 10- Taxas de Rendimento (2018)80
Tabela 11- Distorção Idade-Série, ano 201880
Tabela 12- Notas médias e variação do Ideb do Ensino Fundamental - rede
municipal local – 2005 a 201781
Tabela 13- Proficiência das escolas com destaque em Língua Portuguesa do 5º ano
da rede municipal de Campos dos Goytacazes
Tabela 14- Alunos matriculados, participação na Prova e distorção idade-série das
escolas em destaque do 5º ano de Língua Portuguesa da rede municipal de Campos
dos Goytacazes91
Tabela 15- Percepção dos alunos do 5° ano quanto ao professor passar os deveres
de casa da disciplina de Língua Portuguesa — 5° ano. Você faz o dever de casa de
Língua Portuguesa?93
Tabela 16- Percepção dos discentes quanto à correção das atividades de casa pelo
professor. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Língua Portuguesa?95

### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- A universalização nos principais marcos regulatórios da edi	ucação
brasileira (1988-2014)	27
Quadro 2- Relação dos objetivos gerais do Saeb nos quatro ciclos	42
Quadro 3- Habilidades em Língua Portuguesa avaliadas pelo Saeb	44
Quadro 4- Mapeamento educacional do município de Campos dos Goytacaze	s, RJ –
Ano 2018	80
Quadro 5- Leis específicas da bibliometria	85
Quadro 6- Relação das escalas adotadas no questionário	87
Quadro 7- Infraestrutura — sala de leitura, laboratório de informática e bibliote	ca97

### LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ANA Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CE Ceará

CF Constituição Federal

EAD Educação a Distância

EF Ensino Fundamental

EJA Educação de Jovens e Adultos

EM Ensino Médio

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

EUA Estados Unidos da América

EC Ementa Constitucional

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e

de Valorização dos Profissionais da Educação

Gdeb Gratificação para o Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb Índices de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IDH Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira

LDB Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU Organização das Nações Unidas

PCN's Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB Produto Interno Bruto

PISA Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PMCG Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes

PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE Plano Nacional de Educação

PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC Paridade do Poder de Compra

PUC Pontifícia Universidade Católica

RJ Rio de Janeiro

Saeb Sistema de Avaliação da Educação Básica

SMECE Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte

SNE Sistema Nacional de Educação

SP São Paulo

TCE Tribunal de Contas do Estado

TRI Teoria de Resposta ao Item

UFC Universidade Federal do Ceará

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

### SUMÁRIO

1	INT	TRODUÇÃO	16				
	1.1	Contextualização	16				
	1.2	Objetivos	18				
	1.2	2.1 Objetivo geral	18				
	1.2	2.2 Objetivos específicos	18				
	1.3	Justificativa	19				
	1.4	Estruturação da tese	20				
2	DIF	REITO À EDUCAÇÃO, QUALIDADE DO ENSINO E AVALIAÇÃO: COM	10				
Ε	SSES	TERMOS ESTÃO INTERLIGADOS?	24				
	2.1	Direito à educação e a universalização da educação básica	25				
	2.2	O que simboliza uma educação de qualidade?	29				
	2.3	A polissemia do termo avaliação	32				
	2.4	De quais avaliações esta pesquisa trata?	35				
	2.5	Percurso histórico do Saeb	39				
	2.5	5.1 Os objetivos e a estruturação do Saeb	42				
3	LE	TRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: APONTAMENTOS A PARTIR DA	48				
Α	VALIA	ÇÕES DE SISTEMA	52				
	3.1	Alfabetização e letramento: diálogos	52				
	3.2	Direcionamentos de prática de alfabetização na perspectiva	do				
	letran	mento para os anos iniciais do ensino fundamental	59				
4	AN	IÁLISE COMPARATIVA DA EVOLUÇÃO DO COMPORTAMENTO DO	วร				
R	ESUL	TADOS DOS ÍNDICES DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSIC	CA				
Ε	DO ÍN	NDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃ	ÝΟ				
N	O MUN	NICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES NO PERÍODO DE 2000 A 20	17				
			64				
	4.1	Conhecendo a realidade do município de Campos dos Goytacazes	; <b>–</b>				
	RJ		65				
	4.2	Histórico da organização da política educacional brasileira a partir	da				
	carta	magna de 1988	67				
	4.3	O Ideb como instrumento de aferição da qualidade educacional	do				
	Brasil70						
	4.4	Considerações gerais sobre o IDH (e suas variáveis) e o IDHM	73				

	4.5	con	nparação do	s va	lores do ID	OHM com os d	o Ideb e	em Campos	dos
	Goyta	acaz	es						77
5	ME	ΕΤΟΕ	OLOGIA						83
	5.1	Pes	quisa biblio	métr	ica na bas	e scopus sobr	e o tem	a "avaliação	da
	educ	ação	"						83
	5.2	Rela	ato de exper	iênci	ia com os p	orofessores de	língua p	ortuguesa d	o 5°
	ano e	sua	s particulari	dade	S				86
6	RE	SUL	TADOS E DI	SCU	SSÃO				104
	6.1	Apo	ontamentos	da	pesquisa	bibliométrica	sobre	"avaliação	da
	educ	ação	" na Base S	copu	s				104
	6.1	.1	Principais pa	aíses					104
	6.1	.2	Principais in	stituiç	ções				106
	6.1	.3	Evolução ter	npora	al				106
	6.1	.4	Principais au	utores	S				109
	6.1	.5	Principais pe	eriódi	cos				109
	6.1	.6	Principais ár	eas .					111
	6.1	.7	Palavras ma	is cita	adas nos res	sumos dos artigo	os pesqui	sados	111
	6.2	Os	descritores	de lín	gua portug	uesa e suas pa	rticulari	dades	113
7	CC	NSI	DERAÇÕES	FINA	IS				122
R	EFERI	ÊNC	AS						127
Αl	PÊND	ICE I							136

### 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Contextualização

As avaliações de sistema de ensino se dão, a partir de instrumentos avaliativos planejados em larga escala que, ao serem projetados para a escala da sala de aula, demonstram uma disparidade entre o modo de se ensinar e o modo de se avaliar. Tal disparidade, muitas vezes, proporciona um índice insatisfatório, como se vê na disciplina de Língua Portuguesa, ao analisar as notas obtidas por meio de avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), direcionado ao 5º ano do Ensino Fundamental, no município de Campos dos Goytacazes (RJ), entre 2005 e 2017.

Diante disso, acredita-se que os resultados obtidos, mesmo quando negativos, podem ser utilizados pelos docentes como modo de potencializar o desempenho dos alunos desse ano de escolaridade no que se refere à Língua Portuguesa. Portanto, torna-se necessária a seguinte pergunta: que reflexões podem ser levantadas visando propor melhorias nas práticas educativas dos professores de Língua Portuguesa atuantes, no 5° ano do Ensino Fundamental, em busca de minimizar a discrepância entre os resultados divulgados das avaliações de larga escala, Saeb e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), referente ao município de Campos dos Goytacazes?

A metodologia utilizada neste trabalho baseou-se em métodos concernentes à Pesquisa Qualitativa. Inicialmente, foi realizado um estudo bibliográfico e analítico do processo evolutivo dos índices obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e no Saeb de Campos dos Goytacazes no período de 2005 a 2017.

Depois, a análise feita buscou uma relação entre os baixos índices da referida cidade nas avaliações externas (Saeb) e outros índices que representam

condições de vida e educação da população, como o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Realizou-se, assim, uma comparação da evolução do comportamento dos resultados dos Ideb's e do IDHM da educação no município de Campos dos Goytacazes no período de 2000 a 2017.

Em seguida, foi realizada uma pesquisa na base *Scopus* sobre o tema "avaliação da educação", utilizando o método da bibliometria para identificar os principais autores, instituições e periódicos que mais publicam a respeito do tema. Esse estudo foi feito com o objetivo de levantar os trabalhos direcionados ao assunto, a fim de entender os debates que já foram feitos e, assim, buscar contribuir com futuras pesquisas nesta linha.

Após esta, buscou-se estabelecer um contato com os gestores para liberar os docentes da rede municipal de educação de Campos dos Goytacazes que atuam no 5° ano do Ensino Fundamental a responderem a um questionário com o intuito de diagnosticar a situação de proficiência nas habilidades avaliadas na Prova Brasil. Averiguaram-se, assim, o grau de importância de cada descritor e o grau de facilidade que o docente julga para ministrar certo descritor.

A composição do questionário se fez de forma a viabilizar a avaliação dos professores quanto aos níveis de simplicidade para ensinar o conteúdo e de relevância desses conteúdos. Após a obtenção do resultado, foi identificado o índice de acerto dos alunos nos descritores de Língua Portuguesa e, posteriormente, feito um cálculo da média de acertos e erro-padrão. Logo após, obteve-se o índice de prioridade dos descritores de Língua Portuguesa no município de Campos dos Goytacazes, ou seja, o levantamento da prioridade de cada descritor para serem trabalhados em sala de aula.

Após a aplicação e análise dos questionários, propuseram-se ações de melhoria nas práticas dos docentes em sala por meio do incentivo ao compartilhamento de boas práticas, tais como o uso da rotação da estação, histórias em quadrinhos, ciranda do livro, entre outras metodologias que possibilitam uma melhoria no aprendizado da Língua Portuguesa. Além disso, sugere-se que os docentes que atuam com a disciplina de Língua Portuguesa no 5ºano do Ensino Fundamental deem real significado à aprendizagem, trabalhando em sua disciplina com conteúdos que fazem parte da realidade dos alunos, levando sempre em consideração os conhecimentos que cada aluno carrega em sua história de vida, sempre tentando avaliar o esforço deles. E, por fim, alfabetizar letrando, estimulando

a leitura e produção de textos, imprimindo à avaliação uma dimensão diagnóstica e formativa, diversificando os meios e questões de avaliação.

Além disso, salienta-se que haja uma conexão do instrumento avaliativo com os conteúdos planejados nas avaliações externas do Saeb com os conteúdos ensinados em sala de aula.

Diante disso, este trabalho analisa os índices do Ideb quanto aos descritores que representam habilidades fundamentais para o estudante no que dizem a respeito à disciplina de Língua Portuguesa. Perante os resultados obtidos na pesquisa, propõe-se a efetividade de políticas educacionais municipais a fim de melhorar os índices avaliados com baixo desempenho e, portanto, melhorar a qualidade da educação no município de Campos dos Goytacazes.

### 1.2 Objetivos

### 1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral é o de discutir as avaliações de larga escala Saeb e Ideb e a discrepância entre os resultados apresentados e a realidade escolar de Campos dos Goytacazes, compreendendo como os resultados obtidos no Saeb podem ser utilizados para desenvolver melhorias nas práticas educativas dos professores de Língua Portuguesa, visando a um melhor desempenho dos alunos do 5° ano do Ensino Fundamental da rede municipal.

### 1.2.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos da tese são:

Analisar o processo evolutivo do comportamento do Saeb e do Ideb em Campos dos Goytacazes no período de 2005 a 2017;

Problematizar a qualidade da educação local, a partir dos referidos indicadores educacional e social, respectivamente;

Diferenciar os termos alfabetização e letramento assim como o modo como esses dois termos se relacionam compreendendo que o processo de alfabetizar letrando é fundamental para entender o real papel dos docentes como agentes do letramento nos anos iniciais:

Realizar um estudo comparativo da evolução das notas do Ideb do 5° ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município de Campos dos Goytacazes visando a aferir os aspectos similares bem como os aspectos diferentes do referido processo evolutivo;

Comparar a evolução do comportamento dos resultados dos Idebs e do IDHM da educação no município no período de 2000 a 2017;

Avaliar sistematicamente o desempenho escolar dos discentes da rede municipal do 5º ano do Ensino Fundamental referente à proficiência nos descritores selecionados e verificar o impacto no resultado geral do Saeb; e

Propor reflexões e ações nas práticas pedagógicas dos docentes que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental, visando contribuir para a melhoria dos indicadores de desempenho educacional no município de Campos dos Goytacazes.

### 1.3 Justificativa

As atuações como Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense e como docente de Língua Portuguesa na rede estadual permitiram à pesquisadora compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem e pensar sobre ações que pudessem garantir um ensino de qualidade no município de Campos dos Goytacazes. Como docente, pôde perceber algumas possibilidades e limitações do trabalho pedagógico no que se refere às aprendizagens dos estudantes, fazendo com que pesquisasse mais profundamente a respeito desse assunto.

Campos dos Goytacazes, cidade onde a pesquisa está sendo realizada, está localizada ao norte do Estado do Rio de Janeiro, sendo o maior município em extensão territorial do interior do estado, compreendendo uma área de 4.032,5 km², ou seja, 41,3% da região Norte Fluminense.

Historicamente, o município não tem apresentado bons desempenhos no Ideb. Entre 89 municípios da região Fluminense avaliados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Campos dos Goytacazes ficou, em 2017, na 79ª posição; nos anos finais, entre 85 escolas avaliadas, ficou na 76ª, evidenciando uma precariedade da educação básica no município (TCE, 2019). Além disso, questiona-se a qualidade de ensino ofertada no município, uma vez que se têm identificado, nos resultados do Ideb, notas abaixo da meta esperada.

Em 2019, o município sequer participou da avaliação, segundo o jornal local Folha 1 (CAMPOS, 2020), sua nota no Ideb não ter sido computada. Segundo a prefeitura, "um funcionário da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SMECE) teria perdido o prazo de inscrição das escolas e cadastrado um número de unidades inferior ao necessário para que o INEP considerasse os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)". Sendo assim, este foi o motivo pelo qual essa última avaliação não foi incluída nesta pesquisa.

Ao identificar esses resultados referentes às avaliações de larga escala, como o Saeb, na disciplina de Língua Portuguesa, especificamente no 5º ano do Ensino Fundamental, este trabalho buscou não somente discutir os resultados divulgados entre 2005 e 2017, como também o modo como essas notas influenciam as escolas municipais no município de Campos dos Goytacazes, a qual reflete uma posição baixa no ranking do Ideb.

Logo, pode-se considerar que este estudo seja relevante para a melhoria da qualidade do ensino ofertado na disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que a pretensão ao longo deste trabalho foi analisar a situação do município quanto à proficiência dos discentes nessa disciplina — baseado nos dados do Ideb — fundamentando a implantação de políticas públicas na área educacional que proporcionem melhoria dos índices.

### 1.4 Estruturação da tese

A fim de alcançar os objetivos desta pesquisa, o capítulo 1 aborda as avaliações de sistema de ensino a partir de instrumentos avaliativos planejados em larga escala que, ao serem projetados para a escala da sala de aula, demonstram uma disparidade entre o modo de se ensinar e o modo de se avaliar, enfocando que essa discrepância, muitas vezes, leva a um índice insatisfatório, como pode ser observado na disciplina de Língua Portuguesa ao verificar as notas obtidas por meio de avaliações externas como o Saeb, direcionado ao 5º ano do Ensino Fundamental, no município de Campos dos Goytacazes (RJ), entre 2005 e 2017. A partir disso, enfatiza-se que os resultados obtidos, mesmo quando negativos, podem ser utilizados pelos professores como modo de melhorar o desempenho dos alunos do 5º ano no que se refere à Língua Portuguesa.

O capítulo 2 da presente tese visa a discorrer sumamente a respeito de diretrizes brasileiras que estão atreladas ao direito do cidadão à educação e à universalização da educação básica. Abordam-se, também, considerações relevantes sobre uma educação de qualidade e quais são os aspectos, de modo geral, adotados a fim de analisar a qualidade de ensino brasileira.

A partir dessa discussão, o termo avaliação é evidenciado, uma vez que um dos recursos adotados como meio de aferição e controle de qualidade do ensino é o uso de testes padronizados como a Prova Brasil. Para tecer estas considerações, autores como Arretche (1998), Souza (2000), Vianna (2003), e Luckesi (2005), entre outros, foram buscados como base de fundamentação teórica. Em vista disso, ainda no capítulo 2, buscou-se explorar a Prova Brasil e seus aspectos históricos, políticos e avaliativos. Para tal, recorreu-se a Brasil (1996), Oliveira e Araújo (2005), Furtado (2009), Cury (2014) e Brasil (2016). Assim, reconhece-se que essa prova é uma avaliação de larga escala que visa avaliar o sistema de ensino, mas que se cruza com a avaliação de sala de aula ao ser proposto que os professores utilizem os baixos índices da avaliação para desenvolver as áreas em que os alunos demonstraram defasagem. Cruzam-se, então, diferentes aspectos e entendimentos do que é a avaliação e de como o aluno pode ser avaliado.

Este capítulo também versa sobre a estruturação do Saeb e seus objetivos, além de discutir sobre como esta avaliação de sistema surgiu, suas modificações no decorrer de sua permanência bem como os fatores que a influenciaram.

No capítulo 3, discute-se a alfabetização, o letramento e o ensino de Língua Portuguesa com o objetivo de entender o processo de alfabetizar letrando a partir de Martins (1984), Cagliari (1992), Brasil (1997), Albuquerque (2007), Soares (2009) e Brasil (2017). Essa discussão se faz necessária, haja vista que a fluência na língua é um dos aspectos avaliados pela prova e, portanto, faz-se primordial discutir os temas para melhor entender como tais índices são utilizados e como podem ser potencializados.

O ensino de Língua Portuguesa, a alfabetização e o letramento também apontam uma disparidade, entre o que o sistema de ensino e a avaliação de larga escala compreendem como alfabetização e letramento e o que os professores e gestores entendem como tal. Essas considerações foram construídas a partir de Bonamino e Franco (1999), Cotta (2001), Poli (2009) e BRASIL (2019a).

Diante disso, como essas disparidades são organizadas nas práticas dos professores? Tal pergunta se faz necessária, já que são os professores e suas concepções de alfabetização e letramento que não só preparam os alunos para as provas, mas também devem estimular e promover o desenvolvimento das habilidades em que os alunos tiveram baixos índices na avaliação. Nesse sentido, este capítulo também proporciona direcionamentos de práticas educativas de Língua Portuguesa aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No quarto capítulo, intitulado Análise comparativa da evolução do comportamento dos resultados dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica e do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal da Educação no município de Campos dos Goytacazes no período de 2000 a 2017, realizaram-se pesquisas bibliográficas em material teórico como: dissertações, teses, documentos do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE, 2019), Anuário da Prefeitura de Campos dos Goytacazes (SILVA NETO et al., 2018), entre outros, visando analisar o processo evolutivo do comportamento do Ideb e do IDHM em Campos dos Goytacazes, no período de 2000 a 2017, e, dessa forma, problematizar a qualidade da educação local a partir dos referidos indicadores educacional e social, respectivamente.

No capítulo 5, inicialmente, detalhou-se o percurso metodológico percorrido para a elaboração do presente trabalho. Explicitou-se como foi realizada a pesquisa na base *Scopus* relacionada aos Indicadores Bibliométricos dos artigos sobre "avaliação da educação". Nele, foram reunidos dados sintetizados sobre as publicações a respeito de avaliação da educação na base citada utilizando o método da bibliometria para identificar os principais autores, instituições e periódicos que mais publicam a respeito do tema. Esse estudo foi feito, visto que a avaliação da educação é tema relevante, e pesquisas na área são fundamentais para alcançar melhores patamares educacionais. Diante disso, pode-se considerar que esta pesquisa bibliométrica é de suma relevância para a identificação de trabalhos direcionados ao tema a respeito de avaliação da educação, para então entender as discussões que já foram realizadas. Sendo assim, espera-se que a presente tese contribua com futuras pesquisas nesta vertente.

Ainda no capítulo 5, apresentaram-se a coleta e a análise dos dados. Para coletar os dados utilizados, foram consultadas a plataforma digital do INEP, com o objetivo de obter os dados locais a respeito dos resultados conquistados em

avaliações externas direcionadas ao 5º ano do Ensino Fundamental, como a avaliação do Saeb, que se refere ao município de Campos dos Goytacazes. Os dados coletados estão relacionados às notas gerais e aos descritores em Língua Portuguesa presentes na matriz da Prova Brasil e do Saeb, que indicam as habilidades que os alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental devem apresentar na avaliação. Tal investigação foi feita a partir da análise das provas do Saeb aplicadas a partir de 2005 até 2017.

No capítulo 6, foram realizadas as discussões dos resultados obtidos nas pesquisas detalhadas no capítulo anterior. Sobre a pesquisa bibliométrica realizada na base *Scopus*, foram revelados os principais autores, instituições e periódicos que mais publicam a respeito do tema "avaliação da educação". Após, identificaram-se o grau de importância de cada descritor e o grau de facilidade que o docente julga para ministrar certo descritor. Diante disso, foram expostos o percentual de acertos dos descritores de Língua Portuguesa e o índice de prioridade. A partir desses resultados, foi possível averiguar quais habilidades estão sendo avaliadas como defasadas nos testes do Saeb, com a intenção de sugerir novas práticas pedagógicas para professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental visando o melhor desenvolvimento dos discentes.

Por fim, as considerações finais em que serão expostas as questões da investigação, apontando os resultados da pesquisa desenvolvida.

### 2 DIREITO À EDUCAÇÃO, QUALIDADE DO ENSINO E AVALIAÇÃO: COMO ESSES TERMOS ESTÃO INTERLIGADOS?

Buscando sistematizar certos tópicos e discussões que dialogam entre si a respeito da educação básica e do sistema de avaliação em larga escala, este capítulo será dividido em cinco seções. Preliminarmente, na primeira seção, buscase evidenciar quais são as diretrizes brasileiras que apontam a respeito do direito social do cidadão à educação e os principais marcos regulatórios da educação brasileira em se tratando da universalização da educação básica. Utilizaram-se como referenciais teóricos Machado e Oliveira (2001), Cury (2008), Faria (2012), Brasil (2016) e Trevisol e Mazzioni (2018).

A segunda seção visa discutir a designação do termo "qualidade" e como essa expressão está vinculada ao âmbito educacional, isto é, quais diretrizes evidenciam a importância de uma educação de qualidade e quais aspectos os especialistas indicam como meios de aferição para analisar a qualidade de ensino no Brasil. Ainda nesta seção, será esclarecido como o termo "avaliação" está vinculado à educação, em virtude de ser adotado como um controle de medição do ensino. Adotaram-se como referenciais Oliveira e Araújo (2005), Furtado (2009), Cury (2010), Cury (2014) e Brasil (2016).

Na terceira seção, a avaliação é discutida de forma ampla e, depois, específica. Esta discussão se desenvolverá a partir da explanação sobre o próprio conceito de avaliação. Este caracteriza-se como polissêmico, haja vista que muitos autores discutem a avaliação, e muito se fala sobre as diferentes formas de avaliar.

Depois de apresentar a avaliação como um conceito geral, a quarta seção se debruça sobre a avaliação de sistemas e a avaliação do aluno, pois há uma ambivalência na relação entre essas duas formas de avaliação. Além disso, essa seção trata dos tipos de avaliação a que este trabalho se refere. Nesse sentido,

encontram-se dois tipos propriamente ditos: avaliação de sistema e avaliação de sala de aula. Ainda nesta seção, esses dois tipos de avaliação são diferenciados e, ao mesmo tempo, conectados, buscando mostrar como as diferentes dimensões do processo avaliativos se relacionam e se complementam. Para essa discussão, consultaram-se tais referenciais: Vianna (2003); Arretche (1998); Souza (2000) e Luckesi (2005).

Na quinta seção, serão abordados o percurso da criação do Saeb, seus objetivos principais e as matrizes de referência da Língua Portuguesa contempladas nessa avaliação de sistema. Entende-se que a discussão do contexto em que o Saeb foi criado e seus principais princípios é essencial, uma vez que busca identificar o desempenho dos discentes em sala de aula e os fatores que podem influenciar o nível da qualidade de ensino.

### 2.1 Direito à educação e a universalização da educação básica

No que tange ao direito à educação básica, uma síntese é abordada neste tópico, ressaltando os fatos mais significativos. A discussão apresentada pretende articular referenciais que auxiliem a compreender a noção de direito à educação, o conceito de educação básica e a sua universalização. Para introduzir as questões sobre o direito à educação, é primordial apontar que se trata de um direito social da cidadania. Segundo Machado e Oliveira (2001), o direito à educação foi incorporado gradativamente ao nível constitucional a partir de 1934. Entretanto, foi detalhado, em 1988, estabelecendo-se mecanismos para sua garantia.

Na legislação brasileira, observa-se o direito à educação sendo reconhecido na Constituição Federal de 1988. É possível identificar que esse direito é o primeiro a ser evidenciado no enunciado do artigo 6° do texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.ºs 1 a 6/94; pelas Emendas Constitucionais n.º 1/92 e n.º 90/2015; e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008.

Art. 6° São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 2016, p. 18).

Ainda considerando a legislação, identifica-se no Capítulo III, seção I, no artigo 205, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p. 123).

Reforçando que a educação básica é de responsabilidade do Estado, Cury (2008) revalida que:

A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no Ensino Fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no Ensino Médio, por ser também a educação infantil um direito, a educação básica é dever do Estado (CURY, 2008, p. 296).

Ademais, foi o próprio texto constitucional de 1988, no art. n.º 208, § 1°, que assegurou o direito à educação sendo um direito público subjetivo, e o acesso ao ensino, de modo obrigatório e gratuito (BRASIL, 2016).

De acordo com Trevisol e Mazzioni (2018), a Constituição Brasileira, no ano de 1988, assume compromissos com a intenção de universalizar a educação básica, quando o Estado se responsabiliza por implementar e promover uma educação gratuita aos cidadãos. Os autores destacam em seu artigo intitulado "A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho" um quadro esclarecedor baseando-se em leis e emendas, as quais relatam os principais marcos regulatórios da educação brasileira entre o período de 1988 até 2014. Encontram-se, no Quadro 1, de modo adaptado, as principais políticas públicas destinadas à universalização do ensino direcionadas ao Ensino Fundamental criadas nesse intervalo de tempo.

Quadro 1- A universalização nos principais marcos regulatórios da educação brasileira (1988-2014) (Continua)

Constituição de	A CF estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade para os oito anos do
1988	Ensino Fundamental (até então denominado de 1º grau) e para os
	estudantes que não tiveram acesso na idade própria. Definido como "direito
	público subjetivo", o Ensino Fundamental passou a ser um dever do Estado,
	devendo ser ofertado de forma gratuita (art. n.º 208, § 1º) (BRASIL, 2016).
Emenda	Em 1996, foi aprovada a Emenda Constitucional n.º 14, que criou o Fundo
Constitucional n.º	de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização
14/1996	do Magistério (FUNDEF), vinculando 60% dos recursos de estados e
	municípios da educação ao Ensino Fundamental de que trata o art. n.º 212
	da CF. O FUNDEF substituiu a definição que determinava à União, aos
	estados e os municípios a aplicação mínima de 50% dos recursos do art. n.º
	212 para "eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental."
	(BRASIL, 1996).
LDB 1996 (Lei n.º	Após oito anos da CF, o Congresso Nacional aprovou em 1996 a nova LDB
9.394/96)	(Lei n.º 9.394/96). Em relação à universalização, a nova LDB reproduziu o
	que havia sido definido na CF, detalhando sua implementação. As principais
	mudanças dizem respeito à organização da educação nacional. Além disso,
	introduziu a educação infantil e, principalmente, inseriu, pela primeira vez na
	legislação educacional brasileira, o conceito de "educação básica", incluindo
	os diferentes níveis e modalidades da educação infantil, do Ensino
	Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 1996).
Lei n.º 11.274/06	Em 2006, foi promulgada a Lei n.º 11.274, que altera a redação dos arts. n.ºs
	29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394 da LDB, ficando estabelecida a duração de
	nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir
	dos seis anos de idade (BRASIL, 2006).
Lei n.º 11.494/07	Promulgada em 20 de junho de 2007, a Lei n.º 11.494 institui, no âmbito de
	cada estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e
	Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da
	Educação (FUNDEB), de natureza contábil, nos termos do art. n.º 60 do Ato
	das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) (BRASIL, 2007b).
Lei n.º 11.738/08	Promulgada em 16 de julho de 2008, a referida lei institui o piso salarial
	profissional nacional aos professores do magistério público da educação
	básica a que se refere a alínea "e" do inciso III do caput do art. n.º 60 do Ato
	das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 2008b).

Quadro 2- A universalização nos principais marcos regulatórios da educação brasileira (1988-2014) (Conclusão)

EC 59/09	A Emenda Constitucional n.º 59 dá nova redação aos incisos I e VII do art.
	n.º 208 da CF, estabelecendo a educação básica obrigatória e gratuita dos 4
	aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os
	que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009).
Lei n.º 12.796/13	A Lei n.º 12.796/13 estabeleceu o acesso público e gratuito aos Ensinos
	Fundamental e Médio para todos os que não os concluíram na idade própria.
	Ao Estado cabe garantir o acesso dos jovens e adultos aos Ensinos
	Fundamental e Médio, conforme a procura dos interessados. A lei também
	alterou a LDB de 1996, ampliando as garantias para o atendimento da
	educação infantil de 0 a 3 anos (BRASIL, 2013).
Lei n.º 13.005/14	A Lei n.º 13.005/14 aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024),
	tendo como metas ampliar para 10% do Produto Interno Bruto (PIB) o
	investimento público em educação; estabelecer nova vinculação de recursos
	à educação; acrescentar para além daqueles já vinculados pelo art. n.º 212
	da CF os recursos da "parcela da participação no resultado ou da
	compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural",
	incluindo os oriundos da camada do "pré-sal", na forma da Lei n.º 12.858/13
	(BRASIL, 2014b).

Fonte: Adaptado de Trevisol e Mazzioni (2018, p. 32-34).

O conceito de "educação básica" foi inserido, preliminarmente, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, na Lei n.º 9.394/96. A partir da aprovação da Lei n.º 11.274/06, o Ensino Fundamental obrigatório, que compõe a educação básica, passou a ter duração de nove anos, cuja matrícula deve ser feita a partir dos 6 anos de idade.

A Lei n.º 11.494/07, que regulamenta a Emenda Constitucional 53/06 do FUNDEB, representa uma nova definição de educação básica, segundo Cury (2008), uma vez que reflete em uma modificação em dois pontos: na distribuição dos recursos necessários à educação; e na possibilidade de haver mais portas abertas para o atendimento dos Ensinos Fundamental, Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (CURY, 2008). Faria (2012) ressalta também que o FUNDEB é um fundo de natureza contábil que busca atender a toda a educação básica e modalidades de ensino. A distribuição dos recursos do FUNDEB aos municípios ocorre regularmente baseando-se na quantidade de alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (FARIA, 2012).

No que se refere à universalização da educação básica, vale ressaltar que a pesquisa realizada por Trevisol e Mazzioni (2018) aponta que a universalização da educação básica no Brasil enfrenta desafios que vão muito além de o cidadão ter acesso à escola, meramente. Os autores evidenciam a necessidade de estabelecer articulações entre as políticas públicas de acesso e permanência dos alunos; a redução das desigualdades entre regiões, grupos sociais e renda; a redução da evasão; o estímulo à formação continuada de professores; entre outros fatores.

Na próxima seção, será tratado o simbolismo da educação de qualidade como um princípio assim como quais são os aspectos distintos que analisam a qualidade brasileira de ensino.

### 2.2 O que simboliza uma educação de qualidade?

O termo "qualidade" origina-se do latim *qualitas* e possui múltiplos aspectos, o que torna complexo definir seu significado. Habitualmente, esse termo pode ser atribuído quando se deseja agregar um valor superior a um serviço, a um bem ou a um sujeito. A expressão "qualidade" também pode ser considerada como a competência para realizar uma ação ou alcançar um certo propósito (CURY, 2010).

Em se tratando do contexto educacional, em um âmbito legal, o reconhecimento do termo "qualidade" como um princípio consta no art. n.º 206, VII da Constituição da República de 1988: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]. VII - garantia de padrão de qualidade". (BRASIL, 2016, p. 123)

No art. n.º 206 da Constituição Federal de 88, na seção I da Educação, é ressaltado que o ensino será ministrado com base em certos princípios. Entre diversos deles, a garantia de padrão de qualidade é evidenciada. Ainda, no art. n.º 214, III, da Constituição Federal de 88, é evidenciada a necessidade de um Plano Decenal Nacional de Educação (PNE) ser articulado ao Sistema Nacional de Educação (SNE), visando assegurar o desenvolvimento do ensino e tendo como uma das maiores metas a "melhoria da qualidade do ensino" (BRASIL, 2016, p. 125). Cury (2014, p. 1059) ressalta em seu artigo que o termo "melhoria supõe uma posição antecedente abaixo do padrão e que busca uma perfectibilidade".

Vale-se ressaltar que, para assegurar a garantia de um padrão mínimo de qualidade na educação, são necessários investimentos de recurso. O próprio art. n.º 212, § 3°, da Constituição explicita que:

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (BRASIL, 2016, p. 125).

O princípio de garantir um padrão mínimo de qualidade na educação é reavido na LDBEN, em especial no art. n.º 4°, IX, o qual evidencia como dever do Estado garantir "padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem" (BRASIL, 1996, p. 2).

Oliveira e Araújo (2005) ressaltam em seu artigo que é uma tarefa muito árdua — até mesmo entre os especialistas do assunto — concluir o que seja qualidade de ensino. Os autores apresentam três aspectos distintos que analisam a qualidade de ensino brasileira. O primeiro aspecto avalia a qualidade do ensino sendo determinada pela oferta escassa ou até limitada de oportunidade de escolarização. Nesse caso, a definição de qualidade está relacionada à possibilidade ou não do acesso escolar. Os autores evidenciam ainda que, por muitos anos, a sociedade brasileira conviveu com uma ideia de que o acesso à escola não era suficiente para demanda, pois o ensino era direcionado para atender aos interesses de uma minoria privilegiada.

O segundo aspecto que analisa a qualidade do ensino no Brasil está estritamente percebido pelas falhas no fluxo ao longo do Ensino Fundamental, ou seja, o número de alunos que são capazes de progredir ou não dentro de um específico sistema de ensino. Desse modo, a qualidade do ensino da escola é mensurada pela comparação entre a entrada e a saída de alunos. Se a saída de alunos se revelar muito baixa quando comparada à entrada de discentes, o sistema como um todo apresentará baixa qualidade. Por fim, o terceiro aspecto refere-se ao desempenho da qualidade do ensino mediante os testes padronizados em larga escala que compõem os sistemas de avaliação. Esse terceiro indicador de qualidade visa aferir a capacidade cognitiva dos discentes por intermédio de exames padronizados como o Saeb, estabelecendo indicadores de êxito ou insucesso escolar. Os exames padronizados são elaborados com base nas matrizes

curriculares, contemplando diferentes etapas e níveis de escolarização. Teoricamente, busca mensurar o desempenho acadêmico do aluno, ou seja, se o discente aprendeu ou não os conteúdos exigidos naquela avaliação (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Aprofundando a discussão sobre a "qualidade de ensino", Furtado (2009) aponta que, comumente, esse termo pode assumir duas considerações: quer seja um aditivo de excelência, o qual considera sucessivas melhorias dentro de uma instituição de ensino, por exemplo, quer, simplesmente, seja a execução de uma meta a ser cumprida durante o processo educativo. Em seu capítulo, o autor também se questiona se o sucesso na aprovação em avaliações padronizadas irá indicar, por si só, um ensino de qualidade. Contrapondo essa questão, Furtado (2009, p. 177) comenta que:

[...] o padrão de qualidade do ensino seria atingido por uma série complexa de meios que envolveria: condições materiais para o ensino, tanto das instituições de ensino (existência em número suficiente, boas condições do edifício escolar, do equipamento físico disponível, limpeza e manutenção efetivos, fornecimento regular de água, energia elétrica etc.) como dos alunos (fornecimento de material escolar, merenda, transporte etc.); condições dos recursos humanos ligados ao ensino (formação adequada, atualização constante, remuneração condigna etc.); condições de natureza pedagógica (currículos adequados, metodologias apropriadas ao perfil do alunado etc.); resultados cognitivos do processo e aprendizagem aferíveis por meio de avaliações etc.

É dessa forma que o ensino público se cruza com o termo "avaliação", isto é: controle e medição de qualidade. Portanto, torna-se necessário se perguntar pelo sentido do termo "avaliação", uma vez que esse processo é inerente à realidade escolar. A educação, enquanto direito social, deve ser oferecida de forma gratuita, progressiva e com qualidade, e é para isso que se avalia. Pelo menos, essa é a intencionalidade que direciona os processos avaliativos, independentemente da escala em que ocorram.

Buscando um maior entendimento do que significa o termo "avaliação" e como ele toma lugar no espaço escolar, o próximo tópico busca compreender a polissemia desse termo, diferenciando avaliação de sala de aula e avaliação de sistemas, atendo-se ao modo como ambas as formas de avaliar se mesclam nessa pesquisa.

### 2.3 A polissemia do termo avaliação

Diante de toda a situação que se refere à avaliação, é necessário pensar não só o que é a avaliação, mas também as intencionalidades que podem levar alguém a avaliar alguma coisa, fenômeno ou sujeito, bem como os impactos que a avaliação pode causar no que foi avaliado. Pode-se dizer que,

É certo que qualquer forma de avaliação envolve necessariamente um julgamento, vale dizer, trata-se precipuamente de atribuir um valor, uma medida de aprovação ou desaprovação a uma política ou programa particular, de analisá-la a partir de uma certa concepção de justiça (explícita ou implícita) (ARRETCHE, 1998, p. 24).

A autora discute a avaliação a partir do modo como se avaliam os programas sociais e as políticas públicas. Mesmo que a autora não se refira diretamente à educação e avaliação educacional, suas contribuições acerca do processo avaliativo muito enriquecem a argumentação sobre a avaliação e os imbricamentos que a envolvem. A partir da autora, é compreendido que a avaliação sempre parte de um sujeito e, portanto, o próprio ato avaliativo é revestido da intencionalidade desse sujeito — a avaliação, assim, estaria sempre imbuída de valores.

Nesse sentido, é necessário discutir a avaliação em toda a amplitude que o processo exige. Indo além, é preciso que a complexidade do processo avaliativo seja aceita e posta em evidência. À avaliação educacional pertence "um casaco de várias cores, que se utiliza conforme o local e a ocasião" (SOUZA, 2000, p. 101).

No que se refere às políticas de avaliação educacional e avaliação de políticas pública e sociais, pode-se considerar que,

[...] a particularidade da avaliação de políticas públicas consiste na adoção de métodos e técnicas de pesquisa que permitam estabelecer uma relação de causalidade entre um programa x e um resultado y, ou ainda, que, na ausência do programa x, não teríamos o resultado y (ARRETCHE, 1998, p. 103).

Estabelece-se, então, uma relação inevitável entre a avaliação, a adoção de métodos e a necessidade de apontar a causalidade entre o programa e o resultado. Assim, a avaliação parece estar sempre relacionada com o resultado que se busca ou com a explicação para esse resultado.

Em um artigo elaborado por solicitação do INEP para a Conferência dos Países de Língua Portuguesa, que ocorreu no Rio de Janeiro, nos dias 17 e 18 de abril de 2000, Souza (2000, p. 101) aponta que

É possível classificar as dimensões de avaliação educacional segundo o espaço pedagógico que define sua atuação. Assim, a avaliação de sala de aula tem como foco o processo de ensino-aprendizagem e visa subsidiar o aperfeiçoamento da prática docente; a avaliação institucional permite a análise da instituição educativa e indica a efetividade da instituição educativa no cumprimento de sua função social; a avaliação de programa e projetos educativos focaliza sua atenção nos propósitos e estratégias concebidos por determinado programa previsto para aperfeiçoar ou corrigir desvios de um sistema de ensino; a avaliação de currículo tem seu centro de atenção voltado para a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos propostos de um curso organizado para formar o aluno e para o estudo da efetividade dos processos previstos em sua implementação; a avaliação de sistema focaliza sistemas de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional.

Apesar de seu conceito ser polissêmico, algumas posturas se conservam nas pesquisas que trabalham com a avaliação nas diferentes áreas que esta pode ser utilizada. Falando especificamente sobre avaliação educacional e rendimento de curso, Franco (2000, p. 148) argumenta que

[...] não podemos transpor linearmente para a Educação uma concepção de avaliação que se deixa pautar pelos pressupostos de 'qualidade total', de atribuição diferencial por mérito e pela acirrada competitividade. Isto porque estamos falando de uma realidade diferente daquela regida unicamente pelas exigências e regras do mercado.

Nas avaliações feitas em grandes escalas, por exemplo, é evidente uma possível disparidade entre o que se pretende encontrar e o que efetivamente se encontra, já que os critérios avaliativos são criados da escala geral e aplicados em escalas locais. Vianna (2003) analisa políticas como o Saeb e o Enem e discorre sobre os problemas causados pelo tipo de escala utilizado na composição, aplicação e demonstração do resultado dessas políticas. Sobre isso, o autor diz que

A análise das grandes avaliações realizadas em território nacional, independentemente do nível administrativo que as promova, leva-nos a alguns problemas complexos e de difícil solução, como os relacionados às escalas empregadas, ao tipo de instrumentação usado e aos julgamentos comparativos que são emitidos sem maiores considerações sobre suas implicações e consequências decorrentes das repercussões no ambiente educacional e suas extrapolações na sociedade (VIANNA, 2003, p. 63).

No mesmo sentido, Figueiredo e Figueiredo (1986 apud ARRETCHE, 1998, p. 103) dedicam-se a discutir o fator "efetividade" no processo de avaliação de políticas e aponta:

por avaliação de efetividade, entende-se o exame da relação entre a implementação de um determinado programa e seus impactos e/ou resultados, isto é, seu sucesso ou fracasso em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias da vida das populações atingidas pelo programa sob avaliação.

Autores que se dedicaram às escalas menores de processos de avaliação também mantiveram preocupações semelhantes, como evidencia-se no trabalho de Luckesi (2005). Pensando sobre a avaliação da aprendizagem, ou seja, a menor escala que os processos de avaliação da educação pode chegar, Luckesi (2005) cita que há uma relação intrínseca entre o processo de avaliação educacional e a classificação do aluno. Para o autor, o processo avaliativo, quando submetido à classificação do aluno pela nota que obtém, faz com que o discente permaneça estagnado no lugar em que a nota o coloca. O autor ainda aponta que a forma como a nota define, estagna e prende o aluno pode impedir a democratização do ensino. Nesse sentido, nota-se que, ao planejar um instrumento de avaliação, seja ele a política de avaliação nacional, seja a de aprendizagem, o avaliador deve ter em mente que o processo avaliativo não pode fugir da realidade. Caso isso ocorra, a disparidade entre os critérios escolhidos para a avaliação e a realidade avaliada estará presente.

Isso pode ser complementado pelas palavras de Hoffmann (1993), uma vez que a autora alega que a avaliação é o ato constante que se resume em refletir sobre a realidade. Tal reflexão permanente exige do professor um acompanhamento de todos os passos dos alunos, de modo que a construção do conhecimento seja pensada em sua jornada.

No mesmo movimento dos educadores já citados, Demo (2004) aponta a necessidade de a realidade do aluno fazer parte não só do processo avaliativo, mas de toda a aprendizagem. Quando faz parte do desenvolvimento da aula, a realidade permite que o aluno construa conhecimento por meio da reconstrução do que ele já conhece em sua cultura.

Sobre a disparidade entre os tipos de avaliação educacional presentes nesse trabalho, uma diferenciação precisa ser feita. Neste caso, é necessário distinguir o

tipo de avaliação educacional representado pelo Saeb e o modo como os professores utilizam os resultados da referida prova para promoverem um melhor desenvolvimento dos alunos nos indicadores que não obtiveram bons resultados. Na primeira situação, o tipo de avaliação trata da "avaliação de sistemas" (SOUZA, 2000, p. 102); no segundo caso, fala-se de "avaliação de sala de aula" (SOUZA, 2000, p. 113).

Ao apresentar ambos os tipos, é fundamental ressaltar: quais são as diferenças adotadas no modo de avaliar; os problemas relacionados a essas avaliações; e como os seus critérios afetam o processo avaliativo e os alunos. Para tal, a próxima seção desse capítulo tratará de discutir a diferença entre esses tipos, o modo como se relacionam com a presente pesquisa e como os alunos, professores e gestão se inserem nesses processos.

### 2.4 De quais avaliações esta pesquisa trata?

Depois da exposição sobre a polissemia do conceito de avaliação e de como diferentes autores compreendem esse fenômeno e os elementos que o contornam, é preciso que seja explicitado o modo como a avaliação aparece nesta pesquisa em específico. Portanto, agora, serão tratados os tipos de avaliação que se materializam, os problemas que envolvem esses processos avaliativos e como o percurso metodológico do presente trabalho lida com as pontuações feitas até então.

Antes de qualquer explanação mais detalhada sobre os tipos de avaliação, é preciso defini-los; são eles: avaliação de sistemas e avaliação de sala de aula. Para isso, os autores Souza (2000, 2005) serão norteadores do modo como a avaliação é entendida no desenvolvimento desse estudo. Isso devido ao reconhecimento da produção da autora e ao modo como esquematiza, de certo modo, os tipos de avaliação, permitindo que a exploração de outros autores que se dedicam à temática possa ser organizado nessas classificações de avaliação.

Já foi dito que esta pesquisa lança mão de avaliações de escalas maiores, como o Ideb e Saeb, e, por isso, o sentido desse tipo de avaliação precisa ser esclarecido. É evidente que o Ideb não é uma avaliação comum, daquelas cotidianas que se realizam pelos professores em sala de aula. A esse tipo, cabe o uso de outros critérios, como já definidos anteriormente. Os do Ideb são critérios que não avaliam o aluno apenas, e não o avaliam por si mesmos. Caso contrário,

reprovação, aprovação e evasão não fariam parte dela. O Ideb, nesse sentido, contempla uma escala muito maior, em que a nota adquirida pelos alunos no Saeb e na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) são apenas dois dos critérios desse tipo de avaliação. Ao Ideb, pertence uma escala muito maior, um sistema muito mais amplo do que o que se realiza pelos professores no cotidiano docente. A ele, pertence a missão de avaliar todo um sistema, e esta é a intencionalidade desse processo avaliativo.

Sobre os critérios de avaliação, as habilidades e competências a serem analisadas pelas avaliações de sistema de ensino, Souza (2000, p. 113) coloca que

A definição das habilidades e competências definidas pelos sistemas de ensino, para ser adquiridas pelos alunos em determinadas séries escolares ou mesmo em determinado curso de ensino superior é a matriz de referência para realização de uma avaliação de sistema que é definida a partir de parâmetros curriculares nacionais. Essas habilidades e competências a serem avaliadas definem também o tipo de instrumento de medida a ser utilizado.

Ainda, diferenciando a avaliação de sistemas da avaliação de sala de aula, afirma-se que a avaliação de sala de aula está relacionada exclusivamente com o acompanhamento do aluno. "Essa avaliação é desenvolvida com o objetivo de permitir o acompanhamento escolar do aluno, possibilitando assim que se tomem decisões de reajuste e de revisão durante o processo de ensino" (SOUZA, 2000, p. 102). A aprendizagem dos discentes é o objetivo de avaliação deste tipo de processo avaliativo.

A avaliação em si mesma é um ato intencional que objetiva avaliar alguma coisa ou alguém. Tendo isso em mente, necessário se faz apontar o aspecto político das avaliações, pois todo processo, independentemente do que se analisa, tem preceitos que estabelecem os próprios critérios de avaliação. Tais preceitos representam diferenciação entre o modo como os docentes utilizam os resultados do ldeb para criar práticas de ensino que busquem potencializar as habilidades dos alunos e a forma como os docentes os classificam no cotidiano escolar.

Avaliar exige critérios para que os próprios resultados sejam construídos a partir do ato da avaliação. Isso é de suma importância, pois nos revela a intencionalidade que está por trás desse ato. Como Souza (2000, p. 102) aponta ao dissertar sobre a avaliação de sala de aula: "Na verdade, na escola ela tem desempenhado o papel principal, na medida em que é o veículo de legitimação de

autoridade do professor e o único que subsidia decisões que realmente afetam a vida do aluno". Tal intencionalidade é criticada, de forma enfática, por Hoffmann (1993), Luckesi (1995, 2005) e Demo (2004), que trouxeram para o campo das avaliações educacionais uma crítica fundamental: a necessidade de a avaliação servir ao melhor desenvolvimento do aluno e não à sua punição.

A avaliação, seja de sistemas, seja de sala de aula, refere-se ao seu próprio ato e ao resultado que é construído a partir dela. É dessa forma que um outro lado surge nesse processo, o lado que não diz respeito a quem avalia e às suas intencionalidades que direcionaram o processo, mas sim ao lado do aluno avaliado. Essa relação intrínseca entre avaliador, avaliado, avaliação e resultado é posta em relevo tanto pelos autores que se dedicam à avaliação de sistemas quanto aos que se dedicam à avaliação de sala de aula.

Outro ponto que tem sido motivo de atenção é o modo como as avaliações de sistema podem ter os resultados utilizados pelos professores e responsáveis pelo ensino da realidade analisada, o que muitas vezes não acontece, haja vista que as avaliações de sistema são feitas em escalas maiores e, portanto, os avaliadores estão ligados a órgãos que não são os responsáveis pelo sistema de ensino analisado. Ressaltando a necessidade de uma relação direta entre a avaliação e a identificação de pontos críticos no desempenho escolar dos estudantes, Gatti, Vianna e Davis (1991, p. 22) evidenciam que:

O importante, em relação à atual estrutura do ensino em seus vários graus, é criar um sistema de avaliação externa que, de modo sistemático, informe aos responsáveis pelo ensino/educação os problemas da realidade pedagógica que ocorrem na escola e que se refletem nos diferentes níveis de capacitação cognitiva. A identificação de pontos críticos no desempenho escolar dos estudantes deve ser um dos objetivos do diagnóstico de conhecimentos, para que possam ser corrigidos os desvirtuamentos do processo ensino/aprendizagem.

No caso de Campos dos Goytacazes, chama-se a atenção para a SMECE, responsável pelo sistema de ensino municipal, mas é o INEP o responsável pelas avaliações Ideb e Saeb. Assim, é preciso que se repense o modo como os resultados são comunicados, pois, caso não haja comunicação, não há razão de a avaliação existir, ou melhor, caso a comunicação dos resultados não seja praticada, a avaliação de sistema servirá apenas para punir a rede de ensino, diminuindo investimentos e possíveis recursos. Nessa direção, a avaliação de sistema estaria

servindo à mesma intencionalidade vazia e punitiva que os autores alegam ser desnecessária e prejudicial à realidade da avaliação de sala de aula.

A partir de Gatti, Vianna e Davis (1991), a questão da correção dos problemas de aprendizagem identificados pela avaliação em larga escala, nesse caso, a de sistemas, ainda se faz presente. Sobre esse tema, ao discutir-se a avaliação de sala de aula, é comumente concordado que não só os critérios de avaliação precisam estar ligados à realidade do avaliado, mas o modo como o resultado é reutilizado, de forma respeitosa e não discriminatória, para corrigir os problemas de aprendizagem identificados.

Essa mudança no modo de entendê-la é representada por Hoffman (1991) ao propor uma avaliação que não sirva apenas como punição, mas que proporcione o melhor aprendizado dos alunos, o que seria uma avaliação mediadora. Isto é,

[...] a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (HOFFMANN, 1991, p. 67).

A questão do controle dos discentes já foi aqui elencada a partir de Souza (2000). O tipo de avaliação que Hoffmann (1991) classifica como mediadora segue uma direção contrária da avaliação punitiva e dominadora. "A prática do exame, devido a operar com os recursos de aprovação/reprovação, obrigatoriamente conduz à política da reprovação, que tem se manifestado como o mais consistente álibi para o fracasso escolar" (LUCKESI, 2005, p. 19). Os direcionamentos propostos por Hoffmann (1991) ressignificam o próprio sentido de avaliação educacional, o que, nesta pesquisa, tensiona o modo como o resultado do Ideb e do Saeb tem sido repensado pelas escolas municipais de Campos dos Goytacazes.

No entanto, não basta apenas repensar o Ideb, é necessária uma postura digna e acolhedora dos professores e gestores no processo de tratamento dos resultados adquiridos em exames de larga escala. Quanto mais no caso dos exames em questão, uma vez que não fazem valer apenas a nota do aluno, mas também a aprovação, reprovação e evasão escolar, ou seja, fatores que não dizem respeito à aprendizagem dos alunos de forma específica.

Portanto, não só um novo entendimento de avaliação é relevante. É preciso que se repense o modo de tratamento do sujeito avaliado. Uma postura de

relacionar-se com o aluno que se pauta na empatia, no cuidado com o outro, uma postura amorosa. "O ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é)" (LUCKESI, 2005, p. 170), é um estado psicológico oposto ao estado de exclusão. Como afirma Hoffmann (1993, p. 35), "a avaliação é uma reflexão permanente sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento".

Demo (2004) põe em evidência a necessidade de as questões relacionadas à avaliação e à aprendizagem estarem ligadas às vivências que o aluno traz para a sala de aula durante todo o processo de ensino/aprendizagem. É "função precípua do professor cuidar da aprendizagem do aluno, com afinco, dedicação, continuidade e persistência" (DEMO, 2004, p. 24). Desse modo, o autor corrobora a afirmação dos outros autores de que avaliar é também um ato de cuidar e nos faz tensionar a diferença entre avaliação de sistema e de sala de aula, o que coloca uma responsabilidade sobre as gestões municipais ao levarem práticas de ensino que busquem melhorar os índices não alcançados no Ideb. É impossível avaliar sem cuidar.

É certo que a avaliação é um processo que abrange toda a forma de existência humana (VASCONCELOS, 1998), e é justamente por isso que cabe ao professor analisar a si mesmo e a sua prática docente, como tal avaliação também cabe aos responsáveis pelo sistema de ensino avaliado.

Caso contrário, ao lançarem mão, sem a devida reflexão, dos baixos índices do Ideb e do Saeb visando a construção de práticas de ensino que promovam o desenvolvimento das habilidades e competências mal avaliadas, os professores farão a manutenção da discriminação impulsionada pela avaliação sem reflexão e, como consequência, sem empatia para com o outro.

É sobre esse escopo teórico e essa postura metodológica perante a avaliação, seja ela de sistemas, seja de sala de aula, que esta pesquisa se pauta.

Diante disso, torna-se necessário compreender o percurso histórico do Saeb, seus objetivos e sua estruturação. Desse modo, a próxima seção evidenciará como esta avaliação de sistema se consolida e, de certo modo, se relaciona com outras dimensões avaliativas no município estudado.

#### 2.5 Percurso histórico do SAEB

Segundo Cotta (2001), a criação de um sistema avaliativo que abrange todos os diferentes níveis de escolaridade foi um fato significativo no âmbito educacional brasileiro. A autora relembra que, desde 1986, os únicos dados estatísticos levantados sobre educação eram disponibilizados pelo Censo Populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que, ainda assim, apresentava muitas lacunas. Além do mais, o conceito avaliação da qualidade do ensino e a implementação do sistema de avaliação em larga escala no Brasil foi ganhando espaço vagarosamente nos anos 1990.

Em 1990, uma iniciativa pioneira do Ministério da Educação transformou a realidade a partir do momento em que o Saeb foi criado. O Sistema surgiu com o intuito de avaliar a qualidade da educação básica no País, ou seja, identificar o desempenho dos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio a partir de uma amostra das escolas públicas a cada dois anos. Desde 1995, foram surgindo meios de aprimoramento e, nesse período, uma nova metodologia foi empregada: a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite que haja comparabilidade no tempo e que os exames apresentem o mesmo grau de dificuldade. A TRI não contabiliza somente o número total de acertos no teste, mas também qualifica três seguintes aspectos: o grau de dificuldade; a possibilidade de o aluno acertar ao acaso; e o poder de diferenciar os estudantes que apresentam proficiência requisitada daqueles que não a têm (BRASIL, 2019a).

Em 1997, uma amostra de escolas privadas também passou a ser avaliada, e o público-alvo que antes era apenas das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental (EF) tornou-se das 4ª e 8ª séries do EF. Em 2001, o Saeb mudou o foco das áreas de conhecimento a serem avaliadas, e somente Língua Portuguesa e Matemática foram contempladas. Em 2005, a avaliação foi reestruturada e o sistema passou a ser formado pelas duas seguintes avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil (BRASIL, 2019a).

Tanto a Prova Brasil como o Saeb permitem que a participação seja voluntária. O Saeb realiza sorteios das escolas que irão fazer parte, em contrapartida, a escolha das escolas que participarão da Prova Brasil é feita pelas secretarias estaduais e municipais de educação (POLI, 2009).

Em 2007, surge o Ideb, como meio de reunir dois conceitos relevantes para a avaliação educacional — o fluxo escolar e o aprendizado. O aprendizado

corresponde ao resultado dos alunos dos últimos ciclos [5° ano do EF, 9° ano do EF e 3° ano do Ensino Médio (EM)] em uma avaliação que contempla apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e o fluxo escolar representa a progressão dos alunos no sistema de ensino sem a ocorrência de reprovação e abandono escolar. Esse indicador sintético de qualidade educacional foi criado como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e permite monitorar o desempenho dos alunos em exames padronizados e a taxa média de aprovação na etapa de ensino avaliada, propiciando traçar metas de qualidade educacional para o sistema de ensino. A proficiência média para o Ideb assume um padrão na escala decimal de 0 a 10, e os resultados e metas projetadas do Ideb são dispostas no portal do INEP com filtragem nacional, estadual, municipal ou por escolas (BRASIL, 2019b).

Em 2013, um pré-teste foi realizado como estudo experimental para avaliar, especificamente, os alunos do 9° ano do EF nas disciplinas de ciências naturais, história e geografia, entretanto, os resultados não foram divulgados. Como forma de auxiliar professores e gestões a organizar e traçar ações de aprimoramento da aprendizagem dos discentes em 2015, a Plataforma Devolutivas Pedagógicas foi disponibilizada com os itens descritos e comentados por especialistas e adotados na Prova Brasil (BRASIL, 2019b). Vale ressaltar que, até o término desta pesquisa, a plataforma se encontrava fora do ar.

Em 2017, o acesso ao Saeb e, consequentemente, os resultados do Ideb passaram a ser colocados à disposição, de modo facultativo, para as escolas privadas do EM que desejassem participar da aplicação censitária do Saeb para aferir o seu desempenho. Em 2019, o Saeb foi reestruturado com a finalidade de se ajustar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Aboliram-se as siglas ANRESC, ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) e ANEB, e todas as avaliações passaram a assumir o nome de Saeb, acompanhado das etapas, disciplinas avaliadas e as espécies de instrumentos envolvidos. Uma novidade que surgiu no novo Sistema foi a avaliação da Educação Infantil, de cunho estudo-piloto. O público-alvo será o 2º ano do EF, e a avaliação será de modo amostral (BRASIL, 2019a).

Com o objetivo de melhor investigar o Saeb, seus objetivos e sua estruturação, o próximo item versa sobre como esta avaliação de sistema surgiu,

suas modificações no decorrer de sua permanência bem como os fatores que a influenciaram.

### 2.5.1 Os objetivos e a estruturação do Saeb

Desde que foi implantado em 1990, o Saeb estruturou-se, segundo Cotta (2001, p. 106), com o seguinte objetivo principal: "fornecer um diagnóstico da qualidade do ensino ministrado em todo sistema educacional", ou seja, averiguar quais motivos podem interferir no desempenho do aluno em sala de aula, além de indicar e monitorar o nível da qualidade de ensino ofertado.

A partir da sua criação em 1990, as suas avaliações assumiram diferentes objetivos ao longo de quatro ciclos. O Quadro 2 resume quais foram os objetivos gerais apontados pelo Saeb segundo Bonamino e Franco (1999, p. 111).

Quadro 2- Relação dos objetivos gerais do Saeb nos quatro ciclos

Ciclo/ano	Objetivos gerais						
	Desenvolver e aprofundar a capacidade avaliativa no sistema educacional;						
1° ciclo –	estimular o desenvolvimento da infraestrutura de pesquisa avaliação educacional;						
1990/91	procurar uma estratégia que articule os resultados das pesquisas e avaliações já						
	realizadas.						
	Fornecer elementos que sirvam de apoio à reformulação e ao monitoramento de						
2° ciclo –	políticas voltadas à melhoria da qualidade de educação; promover o						
1993/94	desenvolvimento e aperfeiçoamento estacional organizacional e operacional do						
	Saeb.						
3° ciclo –	Fornecer subsídios para as políticas direcionadas à melhoria da qualidade,						
1995/96	equidade, eficiência da educação no Brasil.						
4° ciclo –	Gerar e organizar informações sobre a qualidade e cuidar da eficiência na						
1997/98	educação nacional de modo a permitir o monitoramento das políticas brasileiras.						

Fonte: Adaptado de Bonamino e Franco (1999, p. 111).

Bonamino e Franco (1999) ressaltam que, no primeiro ciclo, houve a participação efetiva de equipes especialistas compostas de professores e atuantes da Secretaria Estadual de Educação, que assumiram a responsabilidade de aplicar e corrigir as provas realizadas naquele tempo. O segundo ciclo também deu ênfase a aspectos processuais, enquanto o terceiro e quarto ciclos priorizaram o monitoramento da situação do ensino no Brasil, para, desse modo, fornecerem subsídios para as políticas públicas com o intuito de alcançar melhorias no ensino.

No que concerne aos objetivos da avaliação, Cotta (2001, p. 102) evidencia que:

Definir o que se quer avaliar é uma tarefa difícil, particularmente na ausência de uma cultura de avaliação consolidada. De modo geral, não se sabe que tipo de informação a avaliação fornece nem como ela pode ser utilizada na melhoria do sistema educacional. Mesmo nestas condições desfavoráveis, é imprescindível ouvir os usuários diretos e potenciais das informações quando da definição do objeto e do propósito da avaliação. Os interesses e necessidades desses atores devem ser levados em conta, caso se queira aumentar a efetividade do sistema.

Ainda considerando essa reflexão, Cotta (2001) discute que, apesar do Saeb já existir desde 1990, atualmente, já passados 30 anos, é possível que ainda não se consiga atender às exigências de informação referentes aos seus principais usuários. Como a avaliação só é possível ser feita quando há uma comparação da situação real com a situação ideal, havendo a necessidade de ter um padrão mínimo de desempenho estabelecido, a autora critica que o Saeb ainda não apresenta um referencial teórico que seja capaz de interpretar as estimativas de desempenho desejável e ainda aponta que é instintivo que o Saeb apresente dificuldades para criar consenso a respeito das habilidades e dos conhecimentos que os discentes do Brasil devem revelar em certos estágios do Ensino Fundamental.

Para justificar o surgimento das matrizes curriculares de referência, em 1996, a autora aponta que a solução que o Sistema buscou foi criá-las para, então, conseguir definir o que seria avaliado nos testes de desempenho — ainda assim, relembra que o Saeb ainda carece de critérios de avaliação propriamente ditos, por exemplo, formas autênticas de se fornecer o desempenho individual de modo integral e não apenas um resultado numérico que representa uma abordagem incompleta do processo de ensino-aprendizagem avaliado. Nessa mesma direção, Cotta (2001) indica que o Sistema não apresenta padrões de avaliação. Consequentemente, a estimativa de como tem sido o desempenho dos alunos se restringe meramente a comparações entre os rankings que listam em ordem decrescente o desempenho dos estados.

Com relação à avaliação na disciplina de Língua Portuguesa, o que realmente é avaliado nas provas do Saeb? Seus testes apresentam como foco a leitura, e o texto é o objeto de estudo. Em vista disso, os conteúdos específicos de Língua Portuguesa não são avaliados nessa etapa.

Os testes são estruturados por matrizes de referência, as quais contemplam um conjunto de habilidades essenciais a serem avaliadas em cada etapa do ensino. As matrizes de referências de Língua Portuguesa são compostas por descritores destinados em seis tópicos. Para melhor esclarecimento, o Quadro 3 explicitará os descritores que contemplam cada tópico.

Quadro 3- Habilidades em Língua Portuguesa avaliadas pelo Saeb

Quadro 5 Tra	bilidades em Lingua Portuguesa availadas pelo Saeb  D1 – Localizar informações explícitas em um texto.					
	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.					
Tópico I. Procedimentos de	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.					
leitura	D6 – Identificar o tema de um texto.					
	D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.					
	DTT - Distinguir um rato da opiniao relativa a esse rato.					
Tánico II Impliacação do	DE Interpretor toute come quiville de meterial gréfice diverse					
Tópico II. Implicações do	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso					
suporte, do gênero e/ou do	(propagandas, quadrinhos, fotos etc.).					
enunciador na	D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.					
compreensão do texto						
Tópico III. Relação entre	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na					
textos	comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das					
toxtos	condições em que ele foi produzido e daquelas em que será					
	recebido.					
	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando					
	repetições ou substituições que contribuem para a continuidade					
	de um texto.					
Tópico IV. Coerência e	D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que					
coesão no processamento	constroem a narrativa.					
do texto	D8 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e					
	elementos do texto.					
	D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto,					
	marcadas por conjunções, advérbios etc.					
	, , , , , , , , , , , , , , , , , , , ,					
Tópico V. Relações entre	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.					
recursos expressivos e						
efeitos de sentido	pontuação e de outras notações.					
Cicitos de Sentido	pontuação e de outras notações.					
Tánico VI Variacão						
Tópico VI. Variação	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e					
linguística	o interlocutor de um texto.					

Fonte: Brasil (2008a).

As questões em Língua Portuguesa que compõem a prova do Saeb são elaboradas com a pretensão de avaliar o desempenho do discente em três esferas diferenciadas: identificar e recuperar a informação; compreender e interpretá-la; e refletir sobre a informação. Por intermédio das questões com caráter de reflexão, avalia-se a interpretação do aluno quanto à sua leitura, isto é, sua capacidade de avaliar e julgar é aferida. Como o foco das questões da Língua Portuguesa é a leitura interpretativa, exige-se do aluno, quando avaliado, que suas habilidades de: "reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar" (TCE, 2019, p. 38) sejam evidenciadas.

Com o intuito de esclarecer o desempenho dos alunos das redes estadual e municipal de Campos dos Goytacazes, referente à edição Saeb de 2017, a Tabela 1 exibe a média de proficiência dos alunos dos anos iniciais — 5° ano — e dos anos finais — 9° ano — tanto na disciplina de Português quanto na de Matemática.

Os resultados foram divulgados em 2018. Segundo o Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE, 2019), a Tabela 1 explicita o relatório publicado pelo BRASIL (na edição 2017 do Saeb) referente ao período de 2005 a 2017. Os resultados de desempenho nos testes da ANEB e ANRESC são expressos por números na escala de proficiência que variam de 0 a 500 pontos com média de 250 e desvio-padrão de 50.

Tabela 1- Médias de proficiência do Saeb — município de Campos dos Goytacazes (RJ)

Dependência	Anos iniciais	– 5º ano	Anos finais – 9º ano		
administrativa	Língua	Matemática	Língua	Matemática	
	Portuguesa		Portuguesa		
Estadual	217,43	215,82	243,00	243,48	
Municipal	201,34	207,94	246,87	246,83	

Fonte: TCE (2019).

Identifica-se que, na rede estadual, nos anos iniciais — 5°ano —, a média de proficiência obtida foi de 217,43, em 2017, no município de Campos dos Goytacazes, enquanto, na rede municipal de ensino, foi de 201,34. Nota-se que os valores assumem uma variação maior que 200 e menor que 225. Segundo o relatório do Sistema referente a 2017 (BRASIL, 2019a, p. 48), os discentes do 5° ano do EF foram capazes de desenvolver as seguintes habilidades na disciplina de Língua Portuguesa: identificar a informação explícita em sinopses e receitas culinárias, o assunto principal e personagens em contos e letras de música, os assuntos comuns a duas reportagens, o efeito de humor em piadas, as formas de

representação de medida de tempo em reportagens; reconhecer os elementos da narrativa e opinião em reportagens, a relação de causa e consequência, a relação entre pronomes e seus referentes em fábulas; entre outras.

Para identificar como tem sido a realidade do nível de proficiência nessa disciplina nos anos iniciais — 5° ano — na rede estadual do município em 2017, a Figura 1 revela a distribuição percentual dos alunos das redes estaduais do município. Vale lembrar que o INEP classifica a escala de nível variando de 0 a 3 como "insuficiente" o aprendizado; dos níveis 4 a 6 considerado "básico"; e, a partir do nível 7, aprendizado "adequado".

35 29,46 30 24,45 25 20 15,2 14,47 15 ■ Rede Estadual 10 6,89 2,62 2 07 1,03 Nivel 3 Nivel A Nivel 5 Nivel 6

Figura 1- Nível de proficiência em Língua Portuguesa — anos iniciais (5° ano) — rede estadual — município de Campos dos Goytacazes (RJ) — 2017.

Fonte: TCE (2019).

Ao interpretar a Figura 1, é possível observar que a maior taxa (29,46%) está presente no nível 3, classificado como um nível de aprendizagem "insuficiente". O nível 4, que representa uma aprendizagem "básica", assume um percentual também alto (24,45%) quando comparado aos outros níveis. No aprendizado "adequado", considerado a partir do nível 7, identifica-se um percentual muito baixo, sendo este de 6,89%. Percebe-se que o percentual vai progressivamente reduzindo, sendo alcançado, no nível 8, um percentual de 1,03%; no nível 9, não há dados.

A Figura 2 exibe também o nível de proficiência em Língua Portuguesa obtido em 2017, referente aos anos iniciais do 5° ano, porém na rede municipal de ensino.

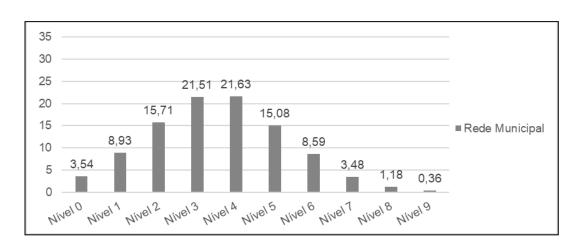


Figura 2- Nível de proficiência em Língua Portuguesa — anos iniciais (5° ano) — rede municipal — município de Campos dos Goytacazes (RJ) — 2017.

Fonte: TCE (2019).

A Figura 2, revela que os níveis 3 e 4 representam as maiores porcentagens, com valores muito próximos. O nível 3 apresenta o percentual de 21,51%, enquanto o nível 4, o percentual de 21,63%. Comparando-se com o nível de proficiência identificado na rede estadual na Figura 1, é notável que, em ambas as redes — municipal e estadual — no município, os percentuais mais altos permaneçam nos níveis 3 e 4. No aprendizado "adequado", classificado a partir do nível 7, identifica-se um percentual muito baixo, de 3,48%. Nota-se que o percentual vai gradativamente reduzindo, sendo alcançado, no nível 8, um percentual de 1,13%; uma pequeníssima parcela (0,36%) alcançou o nível 9.

Constata-se, portanto, que é inquestionável que haja uma necessidade de melhoria no desempenho linguístico dos alunos dos anos iniciais. É necessário que o aluno assuma diante do texto uma postura crítica por meio do "processo de compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (FREIRE, 1997, p. 11).

No que diz respeito às notas médias do Ideb do Estado do Rio de Janeiro, é possível considerar que as notas alcançadas variam em uma escala de 4,3 a 5,8 nos anos iniciais do EF entre, respectivamente, 2005 e 2017. A Tabela 2 compara também a meta global do Rio de Janeiro. A partir da análise, nota-se que, mais uma vez, as metas globais para o conjunto das escolas do estado não foram atingidas em 2017. No caso do EF, apesar de não cumprir a meta, houve evolução do índice recuperação em 2015 tantos nos anos iniciais quanto nos finais.

Tabela 2- Notas médias do Ideb Rio de Janeiro — 2005 a 2017.

	Anos	ldeb global RJ	Meta global RJ
	2005	4,3	-
Anos iniciais do EF	2007	4,4	4,4
	2009	4,7	4,7
	2011	5,1	5,1
	2013	5,2	5,4
	2015	5,5	5,6
	2017	5,8	5,9
	2005	3,6	-
Anos finais do EF	2007	3,8	3,6
	2009	3,8	3,8
	2011	4,2	4,1
	2013	4,3	4,5
	2015	4,4	4,9
	2017	4,7	5,1
	2005	3,3	-
Ensino Médio	2007	3,2	3,3
	2009	3,3	3,4
	2011	3,7	3,6
	2013	4	3,8
	2015	4	4,2
	2017	3,9	4,6

Fonte: Elaborado pela autora com base em TCE (2019).

Para contextualizar as notas médias e a variação do Ideb do EF das redes municipal e estadual de Campos dos Goytacazes, sete edições do Ideb foram analisadas entre 2005 e 2017. Identificou-se que o município apresentou os seguintes resultados exibidos nas Tabelas 3 e 4.

Tabela 3- Notas médias e metas do Ideb do Ensino Fundamental — rede municipal de Campos dos

Goytacazes — 2005 a 2017.

Rede municipal	ldeb 2005	2007	Ranking 2017	Atingiu meta de 2017?					
Anos iniciais	2,9	4,3	3,3	3,6	3,9	2015	4,6	79° entre	Sim
	Meta I	deb 2,9	3,3	3,7	4	4,3	4,6	avaliados	
Rede municipal	Ideb		Ranking	Atingiu meta de					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2017	2017?
Anos finais	2,7	3,2	3,1	3,4	3,3	3,6	3,5	76º entre	
	Meta I	deb	85	Não					
	-	2,7	2,9	3,2	3,5	3,9	4,2	avaliados	

Fonte: Elaborado pela autora com base em TCE (2019).

Foi possível, na Tabela 3, perceber que, em 2017, os anos iniciais conseguiram atingir a meta de 4.6, porém mantiveram-se abaixo da nota adquirida no ano anterior, correspondente a 2015.

Tabela 4- Notas médias e metas do Ideb do Ensino Fundamental — rede estadual de Campos dos

Goytacazes — 2005 a 2017.

Rede estadual	Ideb 2005	2007	Ranking 2017	Atingiu meta de					
	3,4	3,4	3,4	3,9	4,6	4,6	4,8		2017? Não
Anos iniciais	Meta I	deb	<u>I</u>	<u> </u>	<u>.</u>	<u> </u>	ı	1º entre 1 avaliado	
iniciais	-	3,5	3,9	4,3	4,6	4,8	5,1	. avallauu	
Rede estadual	Ideb	•	Ranking	Atingiu meta de					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2017	2017?
Anos finais	2,9	2,9	2,8	3,0	3,4	3,6	3,5	53° entre	
	Meta I	deb	62	Não					
	-	2,9	3,1	3,3	3,7	4,1	4,4	avaliados	

Fonte: Elaborado pela autora com base em TCE (2019). Dados do Saeb/BRASIL e QEdu (2020).

Ao analisar as Tabelas 3 e 4, observa-se que, em 2017, a meta do Ideb só foi atingida pelos anos iniciais na rede municipal, sendo o valor igual a 4.6, diferentemente dos anos iniciais da rede estadual que não conseguiram atingir a meta de 5.1. Especificamente, na Tabela 4, percebe-se que em nenhum dos dois ciclos do EF a meta do Ideb foi atingida na rede estadual. Esse resultado revela a dificuldade dos alunos tanto da rede municipal quanto da estadual de demonstrarem as habilidades que, supostamente, deveriam apresentar no ano de escolaridade que realizam a avaliação.

Mediante esses resultados, é possível perceber que o ensino no município de Campos dos Goytacazes não tem sido direcionado para o letramento ou está contemplada somente a alfabetização, que é a capacidade de decodificar as letras. Pelos índices apontados, identifica-se que ainda existe uma dificuldade de os alunos compreenderem o que tentam ler, e muitas habilidades e competências não foram contempladas nos processos avaliativos de larga escala. Mais uma vez, a

disparidade entre avaliação de sala de aula e avaliação de sistemas aparece, pois o processo realizado por avaliações de larga escala abrange outros critérios que não necessariamente são utilizados pelos professores que avaliam na sala de aula. Dessa forma, podem-se observar diferentes modos de se avaliar as habilidades e competências representadas pelos descritores avaliados no Saeb.

Sendo assim, os descritores apresentam uma realidade complexa, uma vez que fazem parte dos critérios estabelecidos para a avaliação Saeb, e os professores, sujeitos que praticam estes descritores no cotidiano escolar, não são os que elaboram esta avaliação. Por isso, é previsível a discrepância entre o modo como os descritores são trabalhados no cotidiano escolar e o modo como são avaliados nas avaliações de sistema.

Buscando esclarecer essa relação, este trabalho se dedica a uma análise dos descritores referentes à disciplina de Língua Portuguesa que foram considerados deterem os melhores graus de importância e facilidade para aprendizagem assim como o índice de acertos (média e erro-padrão) e, por fim, os que foram destacados como sendo prioritários para serem trabalhados em sala de aula estabelecidos no capítulo 6.

# 3 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: APONTAMENTOS A PARTIR DAS AVALIAÇÕES DE SISTEMA

Neste capítulo, será tratada a diferença entre os termos alfabetização e letramento bem como o modo como esses dois termos se relacionam. A perspectiva que se adota neste trabalho é a de alfabetizar letrando, de modo que a alfabetização não seja apenas a codificação de um sistema de línguas, pelo contrário, que seja um momento em que a leitura é ensinada a partir das práticas sociais dos alunos, sendo elas próprias possibilidades de letramento. Por essa razão, os dois termos — letramento e alfabetização — sempre se relacionam, levando-nos a acreditar no processo de alfabetizar e letrar.

Compreender o processo de alfabetizar letrando é fundamental para entender o real papel dos docentes como agentes do letramento nos anos iniciais e, a partir disso, sugerir práticas pedagógicas que possam ajudar a corrigir os indicadores educacionais de proficiência na disciplina de Língua Portuguesa.

## 3.1 Alfabetização e letramento: diálogos

Esta seção tem como objetivo discutir o que é alfabetização e letramento e quais as possibilidades que a adoção destes termos concedem à presente pesquisa. Ressalta-se, de antemão, que alfabetização e letramento são termos diferentes, mas não impossíveis de serem reunidos. Pelo contrário, no ensino de Língua Portuguesa e, de modo mais abrangente, na educação básica, alfabetização e letramento são termos que se completam. Atendo-se a essa completude, pode-se chegar ao modo como essa disciplina busca formar não só alunos, mas também leitores e cidadãos.

Geralmente, a palavra "alfabetização" vem sendo relacionada apenas ao ato de ensinar o aluno a ler e a escrever. Assim, junto com o ato de mostrar a ele o caminho da leitura, a imagem da decoreba vem à memória. Isso, pois, o processo de

alfabetização foi promovido, durante muito tempo, a partir da decoração de sílabas, de formas e de fonemas, por exemplo, "B" com "A" faz "BA". Nessa perspectiva, o processo sempre foi guiado pelos professores, direcionando os alunos no caminho do alfabetizar. Aos docentes, ficava reservado o papel de mostrar como se faz, já aos alunos ficava reservado o dever de repetir o que foi ensinado pelo mestre.

Todavia, no campo educacional, a alfabetização parece ter tomado uma profundidade muito maior do que o ato de repetição e decoração dos códigos que se leem. Melhor dizendo, o processo de repetir e decorar letras, sílabas e fonemas é muito mais complexo do que se imagina. Soares (2004, p. 97) concorda ao relatar em seu artigo que "alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever", "alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar, e outras semelhantes." A autora também ressalta que alfabetização e letramento são processos que não se podem dissociar e são interdependentes. Desse modo, os dois processos — alfabetização e letramento — precisam estar articulados durante a construção do conhecimento do educando.

O termo "alfabetizar letrando" surge nas falas de Soares (2004), uma vez que a autora considera que, ao passar pelo processo da alfabetização, a criança constrói seu conhecimento ortográfico da língua escrita integrada em contextos de letramento, ou seja, em situações sociais em que a leitura e a escrita estejam envolvidas e que haja desenvolvimento de habilidades como interpretação e uso adequado de diferentes funções da escrita e da leitura.

Martins (1984), por exemplo, critica o entendimento de leitura como algo separado do mundo. Para o autor, os processos de leitura têm a aprendizagem pautada em processos de formação dos alunos, que envolvem várias esferas da vida do discente, por exemplo, o seu convívio social, político, econômico e cultural. A leitura, nesse caso, é fundamental para a vida dos alunos, pois, a partir dela, o discente compreende os lugares que vive no mundo. Em outras palavras,

[...] ler, principalmente nos primeiros anos da escola, me parece uma atividade tão importante quanto a produção espontânea de textos, ou talvez até mais importante. No mundo em que vivemos é mais importante ler do que escrever (CAGLIARI, 1992, p. 167-168).

Fala-se muito sobre alfabetizar e letrar. Em todo esse processo, há a participação dos alunos e dos professores, estejam eles apenas imitando algo que

lhes foi ensinado ou criando algo. Em toda sala de aula em que os processos de alfabetização tomam lugar, há um professor que os coloca em prática. Assim, é preciso questionar sobre o papel do professor que alfabetiza, para que, então, seja abordado o processo propriamente dito. Como aponta Martins (1984, p. 34):

A função do educador não seria precisamente ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

Cagliari (1992, p. 149), na mesma direção, indica que:

Não falo de ensino programado, que reduz tudo a um condicionamento pelo texto, mais penso que a escola precisa ensinar os alunos a ler e a entender não só as palavras, as histórias das analogias, mas também os textos específicos de cada matéria, as provas de cada área, as instruções de como fazer algo etc. A leitura não pode ficar restrita à literatura e ao noticiário.

Os autores, de certa forma, apontam o papel fundamental da escola no processo de formação integral do aluno e o lugar que o ato de "aprender a ler" ocupa nessa formação. Martins (1984) mostra a necessidade de o professor criar as condições para os alunos realizarem as aprendizagens. Cagliari (1992) reforça o argumento mencionado abrangendo a área de afetação do processo de ler. À escola, cabe o dever de ensinar o aluno a ler mais do que palavras isoladas, ou seja, a abrir os seus horizontes de possibilidades.

Essas imbricações são apenas algumas das que fazem parte dos debates acerca de alfabetização. Outra delas é a própria relação entre alfabetização e letramento, o que ainda não foi explicitado.

Indo além, pode-se dizer que foram as dúvidas, como as de Martins (1984) e Cagliari (1992), sobre o processo de alfabetização e o impacto do aprendizado dessa habilidade na vida dos alunos que permitiram a crítica à alfabetização acrítica e sem fundamento, promovendo um outro significado para o processo de alfabetização. Será enfatizado que o aprender a ler é mais do que repetir o som de letras.

Albuquerque (2007) aponta que as escolas receberam a alfabetização no final do século XIX. Para o autor, houve "a criação de diferentes métodos de alfabetização — métodos sintáticos (silábicos ou fônicos) e métodos analíticos

(global) — que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita" (ALBUQUERQUE, 2007, p. 110). Esses métodos citados fazem referência ao tempo em que alfabetizar resumia-se à repetição, como foi exemplificado no início da seção.

Tais métodos, para serem alcançados, exigiam um caminho a ser seguido não apenas pelos docentes, mas também pelos alunos, que são os sujeitos lançados nesse processo. Embora a alfabetização tenha sido relacionada a métodos de decoração e repetição, isso tem mudado com o passar do tempo. Pouco a pouco, percebeu-se que a habilidade de memorização de sílabas e fonemas não possibilitava ao aluno a aprendizagem do contexto como um todo, e sim apenas a memorização. Com isso, a língua deixou de ser um código a ser decorado e tornouse um sistema, exigindo a compreensão do funcionamento de todo ele.

Outras diferenciações são feitas entre alfabetização e letramento; na verdade, ambos os termos se complementam e nos apresentam como a disciplina de Língua Portuguesa enxerga a formação do aluno nos primeiros anos escolares. Pode-se dizer que ser letrado é ter passado pelo processo de letramento e esse, como aponta Soares (2009, p. 17-18), "é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever". Assim, é aquele que, a partir do processo de alfabetização, assume uma condição, se impõe perante o mundo e a sociedade em que vive. Letrado é aquele que, a partir da alfabetização, conseguiu um emprego ou que, depois de ser alfabetizado, pode dirigir, pois sabe reconhecer as placas de trânsito. Para elucidar tal relação, afirma-se que não basta apenas saber ler, é preciso ser letrado.

Dessa forma, o letramento rompe com as barreiras da alfabetização enquanto repetição e passa a exigir a compreensão do modo como estes processos afetam a vida do aluno em toda a sua totalidade e complexidade. Aprender a ler é muito mais do que juntar sílabas. A quais lugares a leitura e o letramento podem levar o aluno?

Alfabetizar e letrar um aluno que vive num mundo proporciona a sua participação efetiva na realidade vivida. Ambos os processos, então, estão muito mais relacionados com práticas sociais do que com a repetição e a decodificação de palavras. Por esse motivo, Martins (1984) e Cagliari (1992) apontam que o professor deve alfabetizar um aluno para uma vida mais abrangente do que a memorização de sons e junções de palavras. Ao alfabetizador, cabe a criação de condições para que

o aluno aprenda, pois as palavras são usadas em condições, em situações sociais em que os alunos praticam o que aprendem a partir da alfabetização e letramento.

Alfabetizar e letrar, por si só, são práticas que reverberam outras práticas. Aliás, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa apontam o letramento como "produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia" (BRASIL, 1997, p. 21). Decorar é, em si, uma prática, mas o mundo em que o aluno vive exige a sua participação ativa nas práticas sociais, tornando, assim, impossível viver ativamente no meio social apenas por meio da decoração. Portanto, parece que alfabetizar, apenas, não é a saída para uma educação de qualidade.

Alfabetizando a população, reduz-se o número de analfabetos. Porém, o letramento é o processo que garante a aprendizagem para a vida ativa. Como coloca Soares (2009, p. 17-18) sobre o letramento:

[...] nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O "estado" ou a "condição" que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*.

No que se refere à parte de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos apresenta uma diferenciação entre os termos alfabetização e letramento. Como se vê a seguir:

[...] no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. [...] Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas,

isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. (BRASIL, 2017, p. 87-88).

A BNCC, dessa forma, reforça o que já foi dito sobre a necessidade de se entender alfabetização e letramento como processos complementares e relevantes na formação do aluno. Ambos fazem parte da vida do aluno e das suas múltiplas experiências sociais, portanto, alfabetização não esgota tudo que é vivido pelo aluno, bem como não consegue dar conta, sozinha, de formá-lo para a complexidade que o meio social exige. Portanto, como salienta Faraco (2012, p. 12):

[...] os eventos letradores antecedem a alfabetização, acompanham os momentos específicos de aprendizagem do alfabeto e do sistema alfabético e vão muito além desses momentos específicos. A alfabetização apenas fornece a chave do sistema gráfico. Não esgota em si o processo do letrar, que é muito mais amplo e se realiza em múltiplos eventos socioculturais, não apenas escolares.

Buscando pensar sobre a prática de alfabetização e letramento de forma que esses processos não sejam separados e esvaziados em decorrência do distanciamento, Soares (2009) propõe que se pense sobre o processo de alfabetização e letramento de forma próxima, de modo que um complemente o outro. É, então, no cerne dessa problemática que nos aparece essa relação entre os dois e como essas práticas devem se dar no ensino de Língua Portuguesa. É impossível alfabetizar e letrar se o processo de alfabetização continuar sendo visto como codificação de um sistema, e não como possibilidade de aprender a agir neste sistema, que é o modo como o letramento interfere nessa dinâmica. Isto, pois os processos de letramento antecedem a entrada na escola, como coloca Faraco (2012).

Sendo assim, o processo de alfabetizar e letrar só pode se dar de maneira conjunta, de modo que um sustente a complexidade do outro. Nesse caso, as práticas de alfabetização precisam ser contextualizadas e necessitam valorizar as formas de letramento que o aluno já viveu em outros lugares que não a escola.

Alfabetização, então, quando aliada ao letramento e às práticas contextualizadas e atenciosas para as vivências individuais, possibilita que o aluno, a partir desse processo, assuma uma condição na sociedade, promovendo transformações em sua vida a partir da alfabetização, isto é, que o tornem letrado. Embora, atualmente, esta prática de alfabetização e letramento seja elencada como

a possibilidade mais própria da disciplina de Língua Portuguesa, as práticas de memorização também promoviam o letramento, certa vez que também faziam com que o seu aluno assumisse uma condição social após aprender a ler. Entretanto, deve-se questionar o que deve ser feito e que tipo de alfabetização e letramento é praticado a partir de apenas repetições e memorizações, e a quais condições sociais os alunos são lançados quando se investe nesses tipos de alfabetização e letramento.

Na próxima seção, será enfatizado como os indicadores de alfabetização e letramento se materializam no município de Campos dos Goytacazes. No entanto, as nossas investigações não podem se esgotar apenas na análise dos indicadores, pois estes nos mostram o que os alunos foram capazes de desenvolver em uma avaliação de sistema (Saeb). Entretanto, alfabetização e letramento, como já visto, não pode ser definido apenas pela decodificação de um sistema que pode ser expresso em textos, imagens, oralidade e outras formas de expressão da Língua Portuguesa.

O entendimento sobre alfabetização e letramento de forma conjunta é relevante para que as práticas pedagógicas e formação continuada sejam pensadas e executadas enquanto práticas educativas significativas, que, durante a sua execução, seja considerado o processo de alfabetizar e letrar na complexidade que lhe é exigido. Caso este entendimento não esteja presente no planejamento e na execução das práticas pedagógicas e de formação continuada, de nada valerá este trabalho, certa vez que, caso essa complexidade não seja atingida, as práticas promovidas por essa pesquisa influenciarão práticas de memorização, de codificação e de decodificação, apenas. Tal pensamento fundamenta-se na discussão já realizada sobre avaliação de sala de aula e avaliação de sistema, a qual o Saeb foi apontado como integrante, e o modo como os professores se apropriam dos resultados do Saeb para aperfeiçoarem suas práticas e alcançarem as metas municipais relacionadas à avaliação em sala de aula.

Tal entendimento é importante para que a pesquisa tenha subsídios para analisar como o 5° ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Campos dos Goytacazes é avaliado no Saeb e no Ideb, quais aspectos podem implicar nos resultados dessas avaliações e, principalmente, como o momento de formação continuada dos professores deve-se dar, buscando promover formas de melhor

desenvolvimento das habilidades discentes que não obtiveram os índices esperados.

A próxima seção tem o intuito de apresentar relatos de experiências de atividades já desenvolvidas na área de Língua Portuguesa voltadas à formação continuada de professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva de propor a ampliação de práticas de alfabetização e letramento além de refletir sobre a importância do planejamento de ações voltadas à formação continuada e seus reflexos no Ideb.

## 3.2 Direcionamentos de prática de alfabetização na perspectiva do letramento para os anos iniciais do ensino fundamental

A falta do hábito da leitura, as dificuldades em interpretar e produzir textos simples nas séries iniciais do Ensino Fundamental são um problema que vem sendo muito discutido na educação no Brasil. Grande parte dos alunos do 5° ano do Ensino Fundamental possuem essa fragilidade ao organizar suas ideias durante a produção de textos escritos, sendo refletida não somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas. As causas para essa realidade podem ser inúmeras e não necessariamente estão atreladas às questões escolares, como a metodologia adotada pelo docente em sala de aula, por exemplo, mas também à falta de estímulo à leitura dentro do ambiente familiar. Quando não é incentivada a ler em casa e nem habituada a essa prática, dificilmente a criança consegue desenvolver certas habilidades que facilitarão a interpretação e elaboração textual. É importante que o hábito de motivar a leitura no espaço familiar seja cultivado, para que possa ser aprofundado no âmbito escolar (SILVA, SABINO, PIRES, 2019).

O indivíduo que tem prazer pela leitura se desenvolve com mais facilidade ao se comunicar oralmente e organizar suas ideias durante a elaboração de um texto. Silva, Sabino e Pires (2019, p. 3) ressaltam que

O educando precisa ser capaz de ler e refletir profundamente um texto, compreendendo o sentido que as palavras expressam nele, para possivelmente, começar a adquirir habilidades na interpretação e compreensão textual, desenvolvendo, assim, a sua criatividade e aprimorando a produção do conhecimento.

A realização de uma boa leitura, interpretação ou elaboração de um texto exige que o estudante esteja atualizado quanto aos conhecimentos que o cercam, ter domínio não só a respeito de regras como do uso da regência e concordância verbal e nominal, por exemplo. Sobretudo, é relevante que o discente consiga interpretar o texto e relacioná-lo com outros textos significativos. Para Costa-Hübes (2013, p. 513):

A leitura como uma atividade interativa e discursiva mostra-se transformadora, gera autonomia e extrapola os limites da sala de aula, uma vez que possibilita ao educando continuar aprofundando seus conhecimentos para além do texto e da vida escolar.

Silva, Sabino e Pires (2019) evidenciam que, quando o professor de Língua Portuguesa usufrui de variados tipos de gênero textual em suas aulas, ele contribui para desenvolver, nos alunos, habilidades que facilitam a construção do conhecimento. Mediante isso, as autoras justificam a necessidade de haver investimentos na formação continuada de docentes, oportunizando o contato dos docentes com metodologias de ensino que visem dinamizar as suas aulas e despertar o interesse dos alunos pela leitura.

Em consonância, Silva e Costa (2016) evidenciam, em seu trabalho, a formação continuada sendo uma das estratégias eficazes que proporciona, de modo significativo, o processo de alfabetização na dimensão do letramento dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo os autores Silva e Costa (2016, p. 190), as estratégias pensadas foram abrangendo as seguintes duas dimensões da escola: uma em um contexto geral e outra em um didático. No primeiro, que se refere à equipe pedagógica e à comunidade, foram destacadas as seguintes táticas:

- a) Viabilizar a formação continuada da equipe pedagógica, contemplando conteúdo das novas propostas de alfabetização e letramento;
- b) Inserir na proposta pedagógica da escola projetos interdisciplinares envolvendo alunos e comunidade:
- c) Efetivar planos de ações envolvendo pais e alunos, com o intuito de estimular o gosto pela leitura;
- d) Viabilizar nos espaços da escola ambientes de fato alfabetizadores: bibliotecas, videotecas, cantinhos de leitura na própria sala de aula;
- e) Envolver a família no processo de alfabetização através de palestras de sensibilização acerca da importância do letramento.

Já, com relação à dimensão pedagógica, cabe aos professores:

- a) Efetivar projetos didáticos interdisciplinares sobre leitura de forma coletiva;
- b) Realizar gincanas e circuitos de leituras com a participação dos pais;
- c) Envolver os alunos e os pais em atividades no espaço da biblioteca, como empréstimos de livros e outros portadores de textos, com o intuito de estimular o gosto pela leitura;
- d) Fazer do espaço da sala de aula um ambiente lúdico, dinâmico e enriquecedor com estímulos diversificados;
- e) Utilizar recursos e metodologias diversas para alfabetizar;
- f) Ampliar os tipos de portadores de textos (o literário, jornal, revistas da internet);
- g) Contemplar práticas avaliativas diferenciadas (SILVA; COSTA, 2016, p.190).

Ainda em discussão sobre a importância de estimular a aplicação de formação continuada direcionada aos professores de Língua Portuguesa nos anos inicias do Ensino Fundamental, Costa-Hübes (2013) defende que é imprescindível que haja um investimento nesse profissional visando garantir que o professor tenha a oportunidade de desenvolver uma postura profissional crítica — sendo pesquisador e avaliador de sua própria prática — e que seja encorajado a desenvolver uma conduta criativa e inovadora em suas aulas. Entretanto, a autora também destaca que a formação do professor não é concretizada por meio de um curso somente, mas sim é um processo contínuo e evolutivo marcado por reflexões, planejamentos, estudos, ou seja, um conjunto de ações que contribui de modo efetivo para o exercício docente.

No que diz respeito às ações voltadas para a formação continuada e seus reflexos no Ideb, Costa-Hübes (2013) descreve um relato de experiência sobre um projeto de pesquisa desenvolvido nos municípios da região oeste do Paraná, que, em 2009, apresentaram um índice abaixo de 5 na avaliação do Ideb/Prova Brasil.¹ O público-alvo foram professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em seu trabalho, a autora argumentou sobre a importância de planejar ações de formação continuada a partir dos dados tabulados e analisados por meio do simulado da Prova Brasil, enfocando as principais dificuldades dos alunos em leitura e em escrita.

A partir disso, considera-se que as práticas de leitura e interpretação de textos nos anos iniciais requerem o estímulo do docente para cada atividade

.

Prova Brasil é um outro termo para se referir ao Saeb. Neste trabalho, adotou-se a denominação Saeb, entretanto, como está sendo realizada uma referência ao trabalho da autora Costa-Hübes (2016), priorizou-se manter o termo citado em seu artigo.

desenvolvida em sala de aula, por meio do uso de variados gêneros textuais e uma variedade de metodologias para trabalhar. Acredita-se que é por intermédio dos gêneros textuais que a prática de leitura e escrita se concretiza. Logo, é função do docente criar práticas que levem o aluno a obter características discursivas e linguísticas de vários gêneros. Segundo Marcuschi (2002), entre as práticas sociais e os objetos escolares, o gênero é empregado como forma de atribuição, essencialmente, no domínio do ensino da elaboração de textos escritos e orais.

É possível ter uma diversidade de formas de trabalhar com leitura e produção de textos diante da diversidade de gêneros textuais que existem, tais como fábula, cordel, poesia, romance, lenda, contação de histórias, leitura em voz alta, sempre chamando a atenção para as ilustrações, entre outros. Sugere-se trabalhar com os primeiros anos do Ensino Fundamental certas práticas como teatro, fantoche e dramatização. Além disso, organizar o ambiente escolar com cantinhos de leituras é primordial para esse público, trabalhando com diversos livros de vários gêneros textuais.

Segundo Solé (1998), para formar um leitor é necessário que se ensine a ler. O modelo de leitor e as propostas para aprendizagem e o ensino sugerido pelo docente são uma necessidade. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), o leitor competente pode ser constituído mediante uma prática frequente de leitura, baseado em um trabalho de textos que seja diversificado.

O trabalho de leitura requer três fases, ou seja, pré-leitura, leitura e pósleitura. A primeira diz respeito às atividades realizadas pelos docentes antes da leitura com o intuito de instigar o aluno sobre o texto que será lido, sobre o autor do texto e sobre o gênero textual. A segunda é a leitura propriamente dita, momento em que o aluno projeta seus conhecimentos prévios sobre o texto lido (SOLÉ, 1998). Nesse momento, o docente atua estimulando o aluno a pensar, informando o significado dos vocábulos. Logo, o terceiro é o momento em que o aluno expõe sua crítica a respeito do texto.

Entretanto, todas as considerações feitas até o momento a respeito do ensino de Língua Portuguesa e dos modos de ensinar não trazem para este trabalho apenas possibilidades de se trabalharem práticas educativas em sala de aula, mas, também, apontam um desafio que já foi citado ao longo deste trabalho, ou seja, a formação continuada de professores. Isto, pois, em muitos casos, os professores que atuam como regentes de classe nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental

são pedagogos ou professores normalistas, ou seja, professores polivalentes. Essa situação aponta problemas identificados por Lanzanova, Sippert e Rios (2020, p. 10):

O que se percebe é que as principais críticas relacionadas a este documento, referem-se ao caráter impositivo, considerado por alguns, e também a falta de domínio teórico das questões contempladas a serem trabalhadas por profissionais até o 5º ano, por exemplo; embora os profissionais supracitados tenham tido contato com as teorias de língua materna nos cursos de Pedagogia, este contato não consegue dar conta da complexidade destas abordagens teóricas. Assim, por deficiências na sua formação e/ou falta de atualização, o professor se confunde em meio a termos e teorias que não domina [...].

Diante disso, letramento e alfabetização não se apresentam como termos separados, pelo contrário, ambos são termos inter-relacionados. Além disso, os dois termos citados não se restringem aos alunos, mas, ao contrário, se amplificam para os próprios professores, haja vista que, para alfabetizar e letrar um aluno, antes de tudo, é fundamental saber o que se compreende como alfabetização e letramento e as formas com que se podem desenvolver esses processos.

4 ANÁLISE COMPARATIVA DA EVOLUÇÃO DO COMPORTAMENTO DOS RESULTADOS DOS ÍNDICES DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES NO PERÍODO DE 2000 A 2017

Neste capítulo, será realizada uma análise comparativa da evolução do comportamento dos resultados dos Ideb e IDHM da educação no município de Campos dos Goytacazes, no período de 2000 a 2017, com o objetivo de problematizar a qualidade da educação local a partir dos referidos indicadores educacional e social, respectivamente. Utilizou-se como referencial teórico Bomeny (2001), Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), Oliveira e Araújo (2004), Oliveira (2007), Saviani (2007), Dourado e Oliveira (2009), Klauck (2012), Silva (2012), Botler et al. (2014), Tosta (2015), dissertações, teses, documentos do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE, 2019), além de uma pesquisa no Anuário da Prefeitura de Campos dos Goytacazes (SILVA NETO et al., 2018).

## 4.1 Conhecendo a realidade do município de Campos dos Goytacazes – RJ

O município de Campos dos Goytacazes é considerado o maior da região Norte Fluminense, que também abrange os municípios de Carapebus (RJ), Cardoso Moreira (RJ), Conceição de Macabu (RJ), Macaé (RJ), Quissamã (RJ), São Fidélis (RJ), São Francisco de Itabapoana (RJ) e São João da Barra (RJ). Com uma área total de 4.032,5 km² (BRASIL, 2019c), correspondentes a 41,3% desta região Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes tem uma população estimada de 511.168 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020).

Além de ser o maior município em extensão territorial em todo o Estado do Rio de Janeiro, tem um relevante papel no cenário econômico regional e estadual, sendo responsável por 80% da produção nacional de petróleo (PMCG, 2018). Registra-se que essa posição de relevância no cenário econômico reflete de forma direta no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Entretanto, Campos dos Goytacazes ainda ocupa a 1.427ª posição, se comparado aos 5.565 municípios do Brasil (TCE, 2019).

Apesar de sua posição de destaque na economia regional, estadual e nacional, cujo reflexo é observado no alto índice do IDHM, Campos dos Goytacazes, com relação à qualidade da educação municipal, de forma específica quanto aos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem um grande desafio a enfrentar.

Considerando a análise do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica pode-se perceber que o município apresenta muitas fragilidades. Segundo o documento Perfil Campos dos Goytacazes (PMCG, 2018), 2005 indica o pior índice do Ideb em relação aos municípios da região Norte Fluminense, o que representou 2.9. A década 2005-2015, revela uma importante melhora, tendo como base que em 2015 atingiu-se a média de 5,0. No entanto, observa-se uma queda em 2017 para 4,6.

Com relação ao Ideb de 2019, o município tinha uma meta a ser alcançada nos anos iniciais que era a de 5,1, no entanto não atingiu a meta, teve queda. Segundo a prefeitura,

um funcionário da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SMECE) teria perdido o prazo de inscrição das escolas e cadastrado um número de unidades inferior ao necessário para que o INEP considerasse os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). (CAMPOS, 2020, on-line).

Sendo assim, a nota não tendo sido computada pelos órgãos oficiais, esta pesquisa não pode trabalhar com o ano de 2019.

Importa ressaltar que, a política educacional brasileira a partir da década de 1990, aumentou o acesso à escola. Em 2000, mais de 90% da população na faixa etária de 7 a 14 anos já tinha recebido assistência escolar (BOMENY, 2001). Porém, observa-se que a qualidade da educação não veio paralelamente ao acesso à escola, tornando-se um desafio. Registra-se que, nesse mesmo ano, o Brasil iniciou sua participação no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), ficando entre as últimas posições (BRASIL, 2015). Diante desse resultado, em 2007, foi implantado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), com o intuito de alcançar a mesma média educacional dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O Ideb é um instrumento de avaliação da qualidade da educação básica, responsável pelas tomadas de decisão e mudanças no rumo da política educacional. Tem como principal objetivo apontar o desempenho das instituições de ensino por meio de um cálculo baseado no fluxo escolar, ou seja, no número de estudantes aprovados. A verificação desse resultado tem como referência o Censo Escolar e o desempenho dos estudantes nas provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que de forma bienal avalia os estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2018).

Com uma visão distinta do Ideb, existe o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – Componente Educação (IDHM – Educação), um indicador que objetiva investigar o desenvolvimento humano de países, estados e munícipios, em oposição ao Produto Interno Bruto (PIB), que analisa somente o enfoque do desenvolvimento econômico (BOTLER *et al.*, 2014).

Perante a problemática previamente exposta, na perspectiva de contribuir com a investigação do problema a respeito da qualidade da educação no município de Campos dos Goytacazes, identifica-se a necessidade de pesquisar a evolução do comportamento dos resultados dos Ideb do município citado, no período de 2000 a 2017, elaborando um estudo comparativo da evolução dele com o IDHM – Educação, com o objetivo de identificar os encontros e desencontros e apresentar a conjuntura atual do município na área da Educação. Portanto, a seção seguinte apresentará o histórico da organização da política educacional brasileira visando constituir uma base para que o objetivo proposto seja alcançado.

## 4.2 Histórico da organização da política educacional brasileira a partir da Carta Magna de 1988

A partir da Constituição da República Federativa de 1988, a Carta Magna do País, os docentes solicitaram e reconquistaram como política social universal a natureza da educação, sendo dever e obrigação do Estado, com a garantia da participação popular. Sendo assim, os conselhos e plebiscitos — pelo menos na lei — envolveram os atores sociais na participação das normatizações, regulações e intervenções (TOSTA, 2015). A autora ainda afirma em seus estudos que, na Constituição, a educação foi declarada como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º), sendo também direito político e direito civil (CURY, 2012 apud TOSTA, 2015, p. 34).

Conforme estabelecido na lei maior do País, no campo da educação e em outras áreas, como, saúde, assistência etc., seriam elaboradas leis infraconstitucionais, a fim de subsidiar o estabelecido na Carta Magna de 1988. Isso de fato ocorreu tendo em vista que, no âmbito da educação, a LDBEN, sancionada em 1996 no Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, é uma norma elaborada fora do processo democrático de debate e formação de consensos entre o governo e a sociedade civil (FERNANDES, 1991 *apud* TOSTA, 2015).

Tosta (2015) registra que a LDBEN sofreu inúmeras críticas de pesquisadores como Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) e Saviani (2007). Uma delas foi o fato de não ter levado em consideração a organização em conjunto dos docentes que, desde a década de 1980, vinham articulando-se insuficientemente diferenciando-se do que foi disposto na Constituição. Além disso, a lei descreve o que deve ser feito, mas não explica como fazer. De acordo com os estudiosos, o objetivo da LDBEN/96, era operacionalizar e instrumentalizar o que foi recomendado na Constituição de 1988, no entanto, não aconteceu.

Além disso, a LDBEN organizou a educação nos dois seguintes níveis: Educação Básica (que compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a Educação Superior (BRASIL, 1996). Seguindo os princípios da reforma do estado, a LDBEN comandou as determinações do Banco Mundial que, a partir da década de 1990, passou a emitir aos países em desenvolvimento diretrizes para a educação. O Banco Mundial disponibilizou medidas relacionadas a políticas educacionais imprescindíveis para o revigoramento da economia e do desenvolvimento, tais como o acesso ao ensino com equidade, qualidade e redução

da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas (TORRES; CORULLÓN, 2007 *apud* TOSTA, 2015) além de financiamento e recursos para os países, incentivo a cooperação maior da sociedade civil na responsabilidade pela redução dos gastos públicos e das questões educacionais (TOSTA, 2015).

Nota-se, no entanto, que esse modelo proposto pelo Banco Mundial teve duas falhas: os docentes e a pedagogia. O modelo era disposto em torno de aspectos perceptíveis e quantificáveis, não contendo concepções exclusivamente qualitativas, isto é, aquelas que não podem ser quantificadas, mas que compõem o fundamento da educação. Logo, ratifica-se que o modelo de educação recomendado pelo Banco Mundial que interferiu na LDBEN de 1996 evidencia a quantidade ao invés da qualidade, deixando de lado as contribuições de docentes e os estudos pedagógicos beneficiando o mercado (TOSTA, 2015).

Bomeny (2001) aponta que são ascendentes os índices de universalização do acesso à Educação Básica. O questionamento está relacionado à ineficiência do sistema escolar em ofertar educação básica de qualidade. Afirma ainda que a sociedade da informação se deparou com um país que detinha um extenso sistema de ensino, contudo, era incapaz de propiciar aos discentes competências requisitadas em uma sociedade do conhecimento.

Compreende-se que uma educação de qualidade implica uma perspectiva polissêmica na medida em que envolve circunstâncias políticas, econômicas e sociais. A respeito disso, Dourado e Oliveira (2009) afirmam que as representações, as concepções e o conceito de educação de qualidade modificam-se no espaço e no tempo, particularmente se forem levadas em consideração as mudanças mais urgentes da sociedade contemporânea, devido às novas necessidades e reivindicações da sociedade.

É preciso evidenciar que a qualidade da educação está ligada à democratização do ensino, uma vez que, antes da discutir a respeito de eficiência, questiona-se a democratização do ensino. Para Gadotti (2009 *apud* MENDONÇA; SENA; MARQUES, 2016, p. 5), "o tema da qualidade não pode escamotear o tema da democratização do ensino". Nessa perspectiva, a democracia apresenta-se como um fator fundamental para que ocorra uma educação com qualidade para todos, em que "[...] qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio" (GENTILI, 1995 *apud* MENDONÇA; SENA; MARQUES, 2016, p. 5).

Botler et al. (2014) salientam que, até a década de 1980, a qualidade da educação brasileira representava "expansão do acesso à escola", no entanto, a ampliação de vagas não indicava necessariamente uma preocupação com a qualidade do ensino. As instituições escolares não tinham um papel voltado para a diversidade, para o multiculturalismo, para o gênero etc., o que dificultava a permanência dos discentes na escola.

Com a superação da ausência de acesso ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, evidencia-se a evasão. A respeito disso, Oliveira (2007) afirma que a desigualdade e a exclusão continuam. Aponta ainda que aqueles que eram discriminados, continuam sendo nos dias atuais. No entanto, a desigualdade existente atualmente não é igual e nem acontece com a mesma postura do que acontecia em tempos remotos. Oliveira (2007) afirma que os mais desfavorecidos economicamente são os mais reprovados e evadidos, muitos, inclusive, não apresentam terminalidade escolar.

A década de 1990 representa o início de importantes transformações na política educacional brasileira, principalmente no que se refere ao acesso à educação. A partir da década de 1990, a avaliação de políticas sociais ganha forte influência no Brasil, utilizando técnicas de análise muito valorizadas para alcançar o objetivo de diagnosticar e propor medidas eficazes para o aprimoramento da qualidade dos serviços educacionais (BONAMINO, 2002 apud TOSTA, 2015).

No contexto dessas mudanças, observam-se nos dados do INEP que a porcentagem de escolarização, ampliação da escolaridade da população brasileira, indica que, na faixa etária de 7 a 14 anos, saltou de 67%, em 1970, para 95,8%, em 1998, e o atendimento escolar na mesma faixa etária ultrapassava 90% da população (BOMENY, 2001).

Botler et al. (2014) afirmam que, a partir dos anos 2000, a qualidade passa a ser mensurada a partir de testes unificados de larga escala. Sobre essa questão, Oliveira (2014 apud TOSTA, 2015) assevera que a avaliação assume um papel de relevância, sendo compreendida como instrumento de verificação do processo educativo desenvolvido na escola. Os dados mostram que, apesar de se verificarem melhoras significativas no rendimento dos discentes, as desigualdades sociais e regionais mantêm-se, dificultando a garantia de permanência na escola com nível de qualidade equivalente (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Assim, o princípio constitucional

de oferta de ensino público universal de qualidade não tem se efetivado de forma equitativa no Brasil (BOTLER *et al.* 2014, p. 6).

Nesse período, surge o Ideb enquanto instrumento de aferição da qualidade educacional no País, sendo parâmetro para as principais ações a serem desenvolvida no campo educacional: determinação dos currículos mínimos para as escolas, financiamento do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e bonificação salarial de professores (TOSTA, 2015). Segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação (2020), 98.0% das crianças e jovens de 6 a 14 anos estavam na escola em 2020.

O processo de escolarização da população implica necessariamente o atendimento escolar com qualidade para crianças e jovens que acessam a cada ano o sistema de ensino. Significa oferecer as condições mínimas para promover o desenvolvimento integral. Envolve, portanto, uma dupla dimensão: quantidade e qualidade: ampliação da oferta de vagas no sistema educacional e ampliação da melhoria do fluxo escolar e da qualidade do ensino.

Entretanto, é necessário compreender como funcionam os instrumentos de aferição da qualidade educacional do Brasil, uma vez que o que se discute no presente trabalho são os índices adquiridos por meio de uma avaliação de sistema. Desse modo, a seção seguinte busca expor essas seções.

#### 4.3 O Ideb como instrumento de aferição da qualidade educacional do Brasil

No Brasil, o Ideb — divulgado oficialmente em 2007 com o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", por meio do Decreto nº. 6.074, de 24 de abril, a partir de estudos elaborados pelo INEP — foi instituído com a finalidade de diagnosticar o nível de aprendizagem em que se encontram os alunos da Educação Básica. O Ideb (BRASIL, 2019b) apresenta-se, como um indicador, que reúna de forma unificada, os resultados da qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Trata-se de um dos instrumentos de maior relevância das políticas públicas desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do PDE, considerando à melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2014a). Segundo Macedo (2011), como indicador da Educação Básica, o Ideb atua como um norte, tendo em vista o seu objetivo principal que é o de acompanhar a

qualidade/desempenho do sistema de ensino, promovendo, assim, o controle da repetência e da qualidade da aprovação.

Com relação à educação básica, o PDE apresenta 28 diretrizes com o objetivo declarado de progredir a qualidade educacional (TOSTA, 2015). Salienta-se que o próprio Decreto nº 6.094/2007 que integra o PDE e regulamenta o "Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação" define, no Capítulo II, artigo 3º, que a qualidade da educação básica será medida com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP (BRASIL, 2007a).

Ao implantar, em 2007, sistemas de avaliação de desempenho educacional, o MEC apresentou como série histórica desse indicador valores relativos a 2005, sendo, nessa oportunidade, estabelecidas as metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também pelas escolas, pelos municípios e pelas unidades da Federação. Para que as metas sejam efetivamente alcançadas, conforme menciona Silva (2012, p. 45), é imprescindível que "cada parte evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)". Para Macedo (2011), a meta para que o Brasil atinja a média 6,0 em 2021 já foi alcançada em 2003 pelos países da OCDE, nos exames do PISA.

Registra-se que para a obtenção dos resultados, utiliza-se a seguinte fórmula para cálculo do Ideb = N x P, sendo N a média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, extraída pela Prova Brasil para os municípios ou Saeb para as unidades da Federação e para o País; e P, o indicador de rendimento que corresponde ao fluxo médio de alunos ao longo de uma determinada etapa de ensino. As taxas de aprovação utilizadas no cálculo de P são obtidas a partir do Censo Escolar do ano referente ao Ideb que se deseja calcular (BRASIL, 2019c).

Segundo Fernandes (2010), o Ideb é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação, reprovação e evasão. Sendo assim, para que haja o crescimento do Ideb de uma escola ou rede escolar, é fundamental que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula.

O indicador final é a pontuação no exame padronizado (Saeb), determinada pelo tempo médio, em anos, para a conclusão de uma série naquela etapa de ensino. A proficiência média é padronizada para o Ideb, que vai de 0 a 10. Diante disso, quanto mais próximo de 10, maior é a qualidade e o desenvolvimento da

educação básica. O cálculo é reavaliado separadamente nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental (TCE, 2019).

De acordo com Klauck (2012), o Ideb enfatizou que os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, uma etapa em que se condensam os alunos de seis a dez anos de idade, apresentam incidentes reclamações com relação à baixa qualidade de ensino.

O PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, em seu art. 2º (BRASIL, 2014b), determinou dez diretrizes que devem nortear a educação brasileira, dentre elas a universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais, com destaque para a erradicação de todas as formas de discriminação, de promoção da cidadania e de melhoria da qualidade da educação básica.

O PNE estabeleceu ainda 20 metas para a melhoria da educação no prazo de dez anos, conforme publicado nos Estudos Socioeconômicos (BRASIL, 2014b). Segundo a Lei nº 13.005/14, a cada dois anos, o INEP deve publicar estudos para aferir a evolução no cumprimento dessas metas. O referido plano determinou ainda um prazo de dois anos para que o Sistema Nacional de Educação fosse estabelecido. Entretanto, até 2020, o documento apontou que apenas uma das vinte metas previstas foi alcançada. A meta atingida trata-se da 13°, que contempla – "Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% de doutores". Dos 386.073 docentes em exercício no ensino superior no Brasil em 2019, 88,1% dos docentes que atuam no ensino presencial possuem Mestrado ou Doutorado. Nos cursos Educação a Distância (EAD), esse percentual é de 89,2% (BRASIL, 2020, p. 29).

Em 2020, o INEP divulgou o relatório referente ao 3° ciclo de monitoramento das referidas metas, sendo neste estudo relevante destacar a meta 7. Esta direciona-se ao fomento da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com aperfeiçoamento do fluxo escolar e da aprendizagem, com o objetivo de alcançar, em 2021, as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental; e 5,2 no Ensino Médio, como demonstra a Tabela 5.

Tabela 5- Metas nacionais para o Ideb.

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5.2	5.5	5.7	6.0
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4.7	5.0	5.2	5.5
Ensino Médio	4.3	4.7	5.0	5.2

Fonte: Elaboração própria de acordo com o Relatório do 3° Ciclo de monitoramento das metas do PNE-MEC (BRASIL, 2020).

De acordo com o relatório referente ao 3° ciclo de monitoramento, a meta 7 possui várias estratégias que estão de acordo com as diretrizes do PNE de aprimoramento da qualidade e atenuação das desigualdades educacionais. Entre essas estratégias, está o desenvolvimento da aprendizagem, de modo a certificar que todos os discentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio alcancem, até o final da vigência do Plano, nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo.

O PDE prevê que os anos iniciais do Ensino Fundamental devem alcançar um índice, para o Ideb, igual a 6,0 até 2021. Salienta-se que a meta estipulada 6,0 está relacionada à média dos países desenvolvidos membros da OCDE no PISA, reconhecida como fundamental para a avaliação internacional da educação.

O tópico a seguir fará uma abordagem acerca dos reflexos da educação para melhoria da qualidade de vida de uma população e elevação do IDH.

### 4.4 Considerações gerais sobre o IDH (e suas variáveis) e o IDHM

A definição de desenvolvimento humano sustentável transformou-se em referência internacional nas discussões a respeito de desenvolvimento, mostrando que nem sempre o aumento de riqueza quer dizer melhoria da qualidade de vida da população (PMCG, 2018).

A evolução das desigualdades revela dois padrões distintos. Em termos gerais, a base mundial tem convergido quanto às capacidades básicas, e a desigualdade parece estar em declínio. Contudo, o topo mundial tem-se adiantado no que diz respeito às capacidades avançadas, um domínio em que a desigualdade está a se agravar. As pessoas na base estão a aproximar-se dos objetivos e das

aspirações do século XX, ao passo que as pessoas no topo têm acentuado as suas vantagens ao nível dos que são relevantes no século XXI (PNUD, 2019).

Diante disso, ratifica-se a ideia de que países com alta renda per capita são capazes de exibir baixos indicadores de desenvolvimento humano e vice-versa. O IDH tem sido vastamente empregado por governos, instituições acadêmicas e pela sociedade civil. Ele possibilita que o desenvolvimento passe a ser aferido não só pelo progresso econômico, mas também pela avaliação das condições que estendem as oportunidades de escolha da sociedade no seu dia a dia (SILVA NETO et al., 2018).

Implantado pelas Nações Unidas, o IDH tem como finalidade medir o desenvolvimento dos países a partir da agregação das seguintes três dimensões básicas: (a) Longevidade; (b) Educação; e (c) Renda (PNUD, 2013). A primeira compreende a expectativa de vida da população ao nascer; a segunda envolve a combinação da média dos anos de estudo da população adulta com os anos de estudo esperados da população jovem; e a terceira afere-se pela renda média nacional per capita, medida em dólar-PPC (paridade do poder de compra) (TCE, 2019).

O IDH varia de 0 a 1, classificando os resultados em cinco faixas de desenvolvimento – IDH: muito baixo, baixo, médio, alto e muito alto. Quanto maior for o número, maior será o desenvolvimento humano diagnosticado em um determinado local. A Tabela 6 revela as faixas de desenvolvimento do IDH disponibilizadas pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), conforme descreve a Tabela 6.

Tabela 6- Faixas de Desenvolvimento do IDH.

Faixas de Desenvolvimento	Índice
Muito baixo	de 0,000 a 0,499
Baixo	de 0,500 a 0,599
Médio	de 0,600 a 0,699
Alto	de 0,700 a 0,799
Muito alto	de 0,800 a 1,000

Fonte: Elaboração própria de acordo com dados do TCE (2019).

O Brasil está no 79º lugar do ranking mundial (Tabela 8) entre 189 países e territórios reconhecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), uma vez que possui um IDH de 0,761, com uma média anual de crescimento, entre 1990 e 2018,

de 0,78 – o País está classificado, com relação às faixas de desenvolvimento humano, em Alto Desenvolvimento Humano (PNUD, 2019).

Tabela 7- Tendências do IDH do Brasil – 1990-2018.

Índice de Desenvolvimento Humano							Creso	imento a	nual mé ∣(%)	dio do	
1990						1990- 2000	2000- 2010	2010- 2018	1990- 2018		
0,613	0,684	0,726	0,752	0,755	0,757	0,760	0,761	1,11	0,59	0,59	0,78

Fonte: PNUD (2019).

De acordo com o TCE (2019), elevando de 0,613, em 1990, para 0,761, em 2018, o Brasil saiu do patamar de Médio Desenvolvimento Humano para o de Alto Desenvolvimento. Porém, entre 2013 e 2018, o País perdeu três posições no ranking global (Tabela 8).

Tabela 8- Índice de Desenvolvimento Humano e seus componentes – América do Sul.

Ranking	anking País IDH		Expectativa de vida ao nascer	Anos esperados de escolaridade	Média de anos na escola	Rendimento Nacional Bruto (RNB) per capita PPC
		muito	alto desenvolvi	mento humano		
44	Chile	0,847	80,0	16,5	10,4	21.972
47	Argentina	0,830	76,5	17,6	10,6	17.611
55	Uruguai	0,808	77,8	16,3	8,7	19.435
		alto	o desenvolvime	nto humano		
79	Brasil	0,761	75,7	15,4	7,8	14.068
79	Colômbia	0,761	77,1	14,6	8,3	12.896
82	Peru	0,759	76,5	13,8	9,2	12.323
85	Equador	0,758	76,8	14,9	9,0	10.141
96	Venezuela	0,726	72,1	12,8	10,3	9.070
98	Paraguai	0,724	74,1	12,7 8,5		11.720
98	Suriname	0,724	71,6	12,9	9,1	11.933

Fonte: TCE (2019).

Para fazer a análise dos dados dos municípios, foi criado um indicador específico a partir do IDH: o IDHM, o qual detém quatro indicadores (TCE-RJ, 2019). A ONU, que também diagnosticou o IDH dos países ajustado pela desigualdade,

afirmou que, caso usasse esse critério, o Brasil mostraria um IDH de 0,574 caindo 23 posições no ranking global.

Em 2013, o PNUD apresentava uma mudança na metodologia do IDHM considerando às duas edições anteriores, divulgadas em 1998 e 2003. Uma das alterações envolve o indicador "educação", quando passa a exigir um rigor maior para o fator escolaridade para que os municípios possam atingir um IDH superior.

As informações de cada município foram verificadas pela composição de dois subindicadores com pesos diferentes: escolaridade da população adulta e fluxo escolar da população jovem. Essa primeira foi medida pelo percentual de pessoas com 18 anos ou mais de idade com o Ensino Fundamental completo e tem peso 1. A segunda foi medida pela média aritmética do percentual de crianças entre 5 e 6 anos frequentando a escola, do percentual de jovens entre 15 e 17 anos com Ensino Fundamental completo e do percentual de jovens entre 18 e 20 anos com Ensino Médio completo, tem peso 2.

Botler et al. (2014, p. 3) afirmam que:

O IDHM Educação é uma composição de indicadores de escolaridade da população adulta e de fluxo escolar da população jovem. A escolaridade da população adulta é medida pelo percentual de pessoas de 18 anos ou mais de idade com o Ensino Fundamental completo.

Para Botler et al. (2014), esses indicadores são considerados relevantes, uma vez que a escolaridade da população adulta retrata a organização do sistema educacional em períodos anteriores e considera que a população adulta brasileira deveria apresentar terminalidade no Ensino Fundamental quando de percurso escolar.

Os indicadores de longevidade e de renda compreendem os mesmos elementos empregados nos atlas anteriores: esperança de vida ao nascer e renda mensal per capita, respectivamente.

O fluxo escolar da população jovem segue a população em idade escolar em quatro momentos importantes da sua formação. O primeiro refere-se ao momento de entrada no sistema educacional; o segundo é o momento de finalização do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. O terceiro e quarto momentos referem-se à conclusão do Ensino Fundamental como do Ensino Médio. Nesse contexto, espera-se que as crianças a partir dos 5 anos de idade necessitem estar na escola aos 12 anos, no Ensino Fundamental, e os jovens de 19 anos com o Ensino Médio integralizado. "A

expansão dessas faixas etárias no cálculo do indicador se dá por questões amostrais e estatísticas e indica a evolução da qualidade da oferta educacional no país, uma vez que, significa "acesso ao conhecimento" (BOTLER *et al.*, 2014, p. 3).

No tópico a seguir será apresentada a análise comparativa realizada entre o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Campos dos Goytacazes – IDHM (Educação) e as médias do Ideb referentes ao período de 2000 a 2017.

# 4.5 Comparação dos valores do IDHM com os do Ideb em Campos dos Goytacazes

Em função da pandemia de 2020, proveniente da COVID-19, o Censo não foi realizado, portanto, os dados aqui apresentados terão como parâmetro o último Censo brasileiro realizado em 2010. O IDHM de Campos dos Goytacazes foi avaliado em 0,716 em 2010. O município está situado na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799) (TCE, 2019).

Segundo estudo e análise do TCE (2019), o município de Campos dos Goytacazes ocupa a 1.427<sup>a</sup> posição em relação a 5.565 municípios do Brasil. Comparando aos demais municípios do Rio de Janeiro, ocupa a 37<sup>a</sup> posição.

Em comparação aos outros municípios do Estado do Rio de Janeiro, 92 no total, Campos dos Goytacazes está na 37ª posição, sendo que 36 (39,13%) municípios estão em situação melhor e 56 (60,87%) municípios estão em situação pior ou igual. Nota-se que Campos dos Goytacazes está situado na faixa de Desenvolvimento Humano Alto, como mencionado (TCE 2019).

Numa análise evolutiva, como ilustra a Figura 3, o IDHM de Campos dos Goytacazes passou de 0,505, em 1991, para 0,715, em 2010, tendo um incremento no seu IDHM de 41,78% nas últimas duas décadas, abaixo da média de crescimento nacional (47,46%) e acima da média de crescimento estadual (32,81%). O hiato de desenvolvimento humano, ou seja, a distância entre o IDHM do município e o limite máximo do índice, que é 1, foi reduzido em 42,63% entre 1991 e 2010 (PNUD, 2013).

 → IDHM · · • · · IDHM Educação - • · · IDHM Longevidade → IDHM Renda 1,0 0,9 0,8 0,7 0,5 0,4 0,3 0,2 0,1 2000 2002 1990 1992 1994 1998 2004 2006 Fonte: TCE (2019).

Figura 3- Evolução do IDHM – Campos dos Goytacazes – 1990-2000-2010.

Ao se analisar a Tabela 9, percebe-se que a variável Educação do IDHM de Campos dos Goytacazes, em 2010, é inferior (0,619) se comparada às outras variáveis/componentes: Longevidade (0,830) e Renda (0,715). Isso evidencia que, apesar de o município apresentar um IDHM alto, não significa que tenha uma qualidade de vida alta, principalmente no que se refere à educação, haja vista estar muito aquém do montante de investimentos que o município tem recebido ao longo dos anos como principal produtor de petróleo (RAMOS, 2016).

Tabela 9- IDHM - Variáveis - Campos dos Goytacazes.

IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,318	0,474	0,619
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	33,55	41,76	55,50
% de 5 a 6 anos frequentando a escola	51,03	87,83	95,78
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental	35,91	55,39	77,30
% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo	22,60	35,70	49,24
% de 18 a 20 anos com ensino médio completo	14,12	22,53	39,31
IDHM Longevidade	0,658	0,751	0,830
Esperança de vida ao nascer (em anos)	64,45	70,06	74,82
IDHM Renda	0,617	0,662	0,715
Renda per capita (em R\$)	371,75	490,87	682,59

Fonte: PNUD (2013).

No período de 2000 a 2010, a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola cresceu 9,05% e no de período 1991 e 2000, 72,11%. A proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do Ensino Fundamental cresceu 39,56% entre 2000 e 2010 e 54,25% entre 1991 e 2000. A proporção de jovens entre 15 e 17 anos com Ensino Fundamental completo cresceu 37,93% no período de 2000 a 2010 e 57,96% no período de 1991 a 2000. E a proporção de jovens entre 18 e 20 anos com Ensino Médio completo cresceu 74,48% entre 2000 e 2010 e 59,56% entre 1991 e 2000 (PNUD, 2013). A Figura 4 ilustra bem os percentuais ora apresentados.

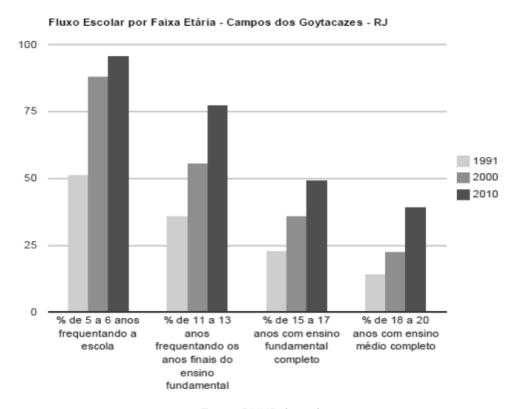


Figura 4- Fluxo escolar por faixa etária – Campos dos Goytacazes – 1991-2000-2010.

Fonte: PNUD (2013).

Segundo o BRASIL (2018), o município possui um total de 436 escolas de Educação Básica pertencentes às redes pública e privada (distribuídas entre urbanas e rurais). O Quadro 4 revela a realidade educacional.

Quadro 4- Mapeamento educacional do município de Campos dos Goytacazes, RJ - Ano 2018

Matrículas em creches	10.622 estudantes
Matrículas em pré-escolas	11.614 estudantes
Matrículas anos iniciais	36.628 estudantes
Matrículas anos finais	29.555 estudantes
Matrículas ensino médio	15.930 estudantes
Matrículas EJA	8.401 estudantes
Matrículas educação especial	1.430 estudantes

Fonte: BRASIL (2018).

Dando continuidade, a Tabela 10 apresenta a proporção em percentuais de alunos com reprovação ou abandono em 2018.

Tabela 10- Taxas de Rendimento (2018).

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	12,2% 4.473	1,9% 683	85,9% 31.474
	reprovações	abandonos	aprovações
Anos Finais	17,6% 5.216	4,5% 1.340	77,8% 23.001
	reprovações	abandonos	aprovações
Ensino Médio	10,8% 1.495	3,7% 509	85,5% 11.829
	reprovações	abandonos	aprovações

Fonte: BRASIL (2018).

A pesquisa revela também a distorção Idade-Série, em Campos dos Goytacazes (RJ) no ano 2018, conforme apresenta na Tabela 11, segundo dados fornecidos pelo INEP.

Tabela 11- Distorção Idade-Série, ano 2018.

Nível de Ensino	Proporção de alunos com atraso escolar			
ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)	0,22	de cada 100 alunos aproximadamente 22 estavam com atraso escolar de 2 ou mais anos		
ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)	0,44	de cada 100 alunos aproximadamente 44 estavam com atraso escolar de 2 ou mais anos		
ENSINO MÉDIO (1º AO 3º ANO)	0,38	de cada 100 alunos aproximadamente 440 estavam com atraso escolar de 2 ou mais anos		

Fonte: QEdu (2020).

Percebe-se que, no período de 2000 a 2010, houve um crescimento considerável do IDHM – Educação quanto ao acesso e à permanência de crianças no contexto escolar, entretanto, ao comparar esse crescimento aos valores obtidos no Ideb nos últimos anos, constata-se que existe um grande desafio a ser enfrentado, considerando a precariedade na qualidade de educação do município, em especial nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista que não conseguiu alcançar a meta estipulada pelo Ideb em 2017, de acordo com as notas médias apresentadas na Tabela 12. Logo, percebe-se que não é possível visualizar uma correlação direta entre o recebimento dos recursos financeiros e os resultados do Ideb no município de Campos dos Goytacazes.

Tabela 12- Notas médias e variação do Ideb do Ensino Fundamental – rede municipal local – 2005 a 2017.

Rede				IDEB				Ranking	Meta	Atingiu
municipal	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2017	Ideb 2017	meta de 2017?
Anos Iniciais	2,9	4,3	3,3	3,6	3,9	5,0	4,6	79º entre 89 avaliados	4,6	sim
Anos Finais	2,7	3,2	3,1	3,4	3,3	3,6	3,5	76º entre 85 avaliados	4,2	não

Fonte: TCE (2019).

Analisando a Tabela 12 constata-se que os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal atingiu a meta Ideb projetada para 2017; no entanto, o mesmo não ocorreu com os anos finais. A tabela em análise demonstra ainda que, entre 89 escolas municipais da região Fluminense avaliadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o município ficou na 79ª posição; nos anos finais, de 85 escolas avaliadas, ficou na 76ª, evidenciando, mais uma vez, uma precariedade da educação básica no município (TCE, 2019).

Considerando que o resultado do Ideb de um município tende a refletir o modo como a gestão municipal tem administrado os recursos financeiros destinados à educação local, no caso de Campos dos Goytacazes, com um recebimento alto de royalties do petróleo, a questão financeira não deveria apresentar-se como uma barreira para a qualidade educacional no município. No entanto, tal questionamento não é o objeto deste estudo, podendo ser suscitado em futuro estudo (ANP, 2019).

Apesar de o município de Campos dos Goytacazes receber uma enorme quantidade de recurso — no mês de agosto/2019 recebeu um total de R\$ 26.727.301,13 (ANP, 2019) —, não possui qualidade de vida satisfatória, o que pode ser notado por meio dos indicadores de desenvolvimento da educação básica, os quais mostram sérios problemas.

O município, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, saiu do último lugar no Ideb, em 2011, para o antepenúltimo em 2013 e, em 2017, de 89 escolas avaliadas, ficou na 79ª posição. Nos anos finais (6º ao 9º ano), o município ficou na 76ª colocação entre 85 escolas avaliadas. Destaca-se que Campos dos Goytacazes decresceu a nota nos anos iniciais de 5,0, em 2015, para 4,6, em 2017, e, nos anos finais, de 3,6, em 2015, caiu para 3,5 dois anos depois. Nota-se que a meta dos anos iniciais foi alcançada no mesmo nível, ou seja, a meta era 4,6, e o município obteve a mesma pontuação. Nos anos finais do Ensino Médio não alcançou a meta estabelecida, que era de 4,2; o município obteve apenas 3,5 (TCE, 2019).

Os resultados alcançados pelo município de Campos dos Goytacazes no Ideb retratam a precariedade da educação no município, ou seja, uma fracassada trajetória no que se refere à qualidade. Apesar de receber uma alta quantidade de recursos, não investe adequadamente na educação.

Sob esse prisma, entende-se que é fundamental a implantação de políticas na área educacional, a fim de obter melhoria da qualidade da educação no município de Campos dos Goytacazes, uma vez que encontram-se fragilidades, provenientes da ausência de uma política efetiva.

Diante desses resultados, acredita-se que uma avaliação permanente da eficiência das políticas públicas nos níveis federal, estadual e municipal repercutirá na qualidade de vida da população. Logo, é imprescindível uma eficiente aplicação dos recursos públicos e um bom gerenciamento por meio de planejamento baseado em dados que delineiam a realidade de municípios, estados e País (PMCG, 2018).

#### 5 METODOLOGIA

Neste tópico, será esboçada, detalhadamente, a metodologia utilizada para realizar este estudo, incluindo o tipo de pesquisa, os instrumentos de coletas e a análise de dados.

## 5.1 Pesquisa bibliométrica na base Scopus sobre o tema "avaliação da educação"

O presente trabalho foi realizado por meio da coleta de informações na base de busca de artigos científicos *Scopus*, disponível no Portal Periódicos da Capes. A busca foi realizada no dia 10 de abril de 2019, sendo usados os termos "avaliação" e "educação" (em inglês, *evaluation*; *education*, respectivamente). Buscaram-se os artigos que contivessem esses termos no título, no resumo ou nas palavras-chave, limitando-se a busca àqueles artigos publicados em periódicos. As expressões de busca com operadores booleanos foram:

(title-abs-key(a) and (limit-to (doctype, "ar")) and (limit-to (srctype, "j"))): 37.999.375 (title-abs-key(a) and (limit-to (doctype, "ar")) and (limit-to (srctype, "j")) and (limit-to (affilcountry, "brazil"))): 698.834 (title-abs-key(""educational evaluation"") and (limit-to (doctype, ""ar"")) and (limit-to (srctype, ""j"")))": 599

(title-abs-key(""educational evaluation"") and (limit-to (doctype,""ar"")) and (limit-to (srctype, ""j"")) and (limit-to (affilcountry, ""brazil"")))": 56

Foram encontrados 37.999.375 artigos publicados no mundo, enquanto, no Brasil, 698.834 artigos. Quando se aplicam os termos "educational" e "evaluation" nos filtros da pesquisa, os valores passam para 599 e 56, respectivamente.

Obtiveram-se ainda informações relacionadas à quantidade de artigos por país, instituição, ano, autor, periódico e área. Para análise temporal de crescimento anual, foram geradas equações de regressão exponenciais da quantidade de publicações sobre todos os temas e sobre o tema "avaliação da educação" em função do ano.

A bibliometria é uma técnica capaz de mensurar a produção científica, contribuindo para o aprimoramento e desenvolvimento acadêmico. Ela se mostra fundamental no cenário atual, em que a busca incessante por novos conhecimentos precisa ainda otimizar os gastos com pesquisa (FONSECA, 1986).

Os indicadores de ciência e tecnologia tradicionalmente integravam os sistemas de indicadores econômicos, pela forte correlação entre gastos em C&T e expansão do produto interno bruto, ganhando nas últimas décadas maior relevância e autonomia. Tal configuração resulta de uma evolução histórica na forma de entender a cadeia de produção do conhecimento científico e tecnológico (MUGNAINI; JANNUZZI; QUONIAM, 2004, p. 124).

Com isso, a alocação de recursos de forma mais econômica e eficiente revigora a importância dos métodos quantitativos para o campo da pesquisa científica. A bibliometria busca estudar as publicações científicas de forma quantitativa, expressando um conjunto de informações a respeito das publicações, dos autores, entre outras. Corroborando essas informações, Vanti (2002, p. 155) afirma que

O uso de técnicas bibliométricas contribui de forma decisiva em épocas de recursos escassos, quando um bibliotecário deve resolver que títulos ou publicações periódicas podem ou não ser suprimidas de uma biblioteca. Indicadores de uso são obtidos, assim, para definir uma lista de publicações periódicas prioritárias e para prever a demanda futura. É fundamental ter como detectar a utilização real dos títulos que constam em uma biblioteca, possibilitando determinar a obsolescência das coleções. Os índices bibliométricos também são utilizados para avaliar a produtividade e a qualidade da pesquisa dos cientistas, por meio da medição com base nos números de publicações e citações dos diversos pesquisadores.

Dentro do estudo da bibliometria, há três nomes que se destacaram por suas importantes descobertas: Lotka, Zipf e Bradford. Cada um deles pode ser

identificado com uma "lei" específica (VANTI, 2002). Suas leis estão descritas no Quadro 5.

Quadro 5- Leis específicas da bibliometria

NOMES	IMPORTANTES DESCOBERTAS
Lei de Lotka ou Lei do Quadrado Inverso	Indica a medição da produção dos autores por meio de um modelo de distribuição tamanho-frequência dos vários autores em um conjunto de documentos.
Lei de Zipf ou Lei do Mínimo Esforço	Mede a frequência do aparecimento das palavras em vários textos, produzindo uma lista ordenada de uma determinada disciplina ou assunto.
Lei de Bradford ou Lei de Dispersão	Permite, mediante a medição da produtividade das revistas, estabelecer o núcleo e as áreas de variabilidade sobre um assunto em um mesmo conjunto de periódicos.

Fonte: Vanti (2002).

É possível observar que a bibliometria pode auxiliar a pesquisa científica de diversas formas. Suas aplicações são inúmeras e ainda não foram totalmente exploradas. Novas aplicações surgem ao longo dos anos, permitindo um avanço contínuo na mensuração da produção científica. Importante ressaltar que, além de mensurar as publicações de forma quantitativa, a qualidade também pode ser medida por meio do número de vezes em que as publicações são citadas.

Após o estudo das bibliografias encontradas, foram realizados encontros com alguns docentes e com a coordenação de Língua Portuguesa da rede pública municipal de educação de Campos dos Goytacazes. A seção seguinte descreve essa experiência e os resultados obtidos por meio dela.

## 5.2 Relato de experiência com os professores de língua portuguesa do 5° ano e suas particularidades

Visando diagnosticar a situação de proficiência nas habilidades presentes nos descritores cobrados na Prova Brasil, já referidos no Quadro 3, correspondentes às habilidades avaliadas no Saeb e elaborar estratégias eficazes para melhoria de tais habilidades na disciplina de Língua Portuguesa, foi aplicado um questionário estruturado aos docentes que atuam com o 5º ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Campos dos Goytacazes.

O questionário foi disponibilizado na secretaria das escolas que atuam com o 5° ano do Ensino Fundamental para o preenchimento nos turnos em que os professores não puderam encontrar a pesquisadora. Essa modalidade de aplicação durou três dias, promovendo uma maior flexibilidade de horários. As perguntas presentes nesse questionário tiveram como objetivo principal averiguar quais descritores de Língua Portuguesa foram apontados pelos professores como os mais fáceis e mais difíceis de serem ministrados em suas aulas e, portanto, em quais descritores, de acordo com a percepção dos professores, os alunos do 5° ano apresentavam maior dificuldade de aprendizagem.

Os conteúdos que fizeram parte do questionário foram escolhidos a partir da matriz de referência do Ensino Fundamental em nível de 5º ano do Ensino Fundamental. A composição do questionário fez-se de forma a viabilizar a avaliação dos professores quanto ao grau de importância do descritor (Figura 15) e aos níveis de facilidade para aprendizagem (Figura 16) usando uma escala de 1 a 5.

O questionário, Apêndice 1, detém os descritores que estão interligados aos seis tópicos seguintes:

- 1. Procedimento de leitura;
- 2. Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto;
- 3. Relação entre textos;
- 4. Coerência e coesão no processamento do texto;
- 5. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido;
- 6. Variação linguística.

Para cada descritor, os entrevistados deveriam indicar a escala de importância e de facilidade para a aprendizagem por parte do aluno. A escala foi

estipulada na variação de 1 a 5, conforme a seguinte classificação listada no Quadro 6 sobre o grau de importância.

Quadro 6- Relação das escalas adotadas no questionário.

Escala de importância do descritor	Escala de facilidade para aprendizagem do descritor
Importância muito baixa (1)	Muito difícil aprender (1)
Importância baixa (2)	Difícil aprender (2)
Importância média (3)	Dificuldade média para aprender (3)
Importância alta (4)	Fácil aprender (4)
Importância muito alta (5)	Muito fácil aprender (5)

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os dados obtidos foram tabulados na planilha Excel. Posteriormente foram calculados as médias e os erros-padrão das notas obtidas em cada descritor da prova, denominado "Índice de acerto" — o que será exibido no subtópico 6.2, Figura 17 —, dos valores respondidos pelos docentes com relação ao grau de importância e grau de facilidade para ensinar e, posteriormente foi criado o Índice de prioridade Figura 18.

Essa aplicação, como mencionado, visou a diagnosticar a situação de proficiência nas habilidades presentes nos descritores avaliados no Saeb para então, elaborar estratégias eficazes para melhoria destas habilidades na disciplina de Língua Portuguesa favorecendo gestores municipais a atuarem precisamente nas maiores deficiências encontradas no ensino de Língua Portuguesa.

Para que esta situação seja entendida como pertencente a um mesmo sistema, há escolas com notas elevadas e outras que não conseguem alcançá-las. Levantaram-se cinco escolas que obtiveram sucesso na avaliação do Ideb em 2017 e cinco que obtiveram fracasso, conforme apresentado na Tabela 13. Os dados foram extraídos da base QEdu de 2020.

Analisaram-se os índices desde o censo escolar e suas especificidades, o perfil dos discentes e seus dados em relação aos estudos, o nível de proficiência, número de matrículas no ano correspondente e distorção idade-série.

Será visualizada, na Tabela 13, a proficiência das escolas com destaque em Língua Portuguesa do 5º ano da rede municipal de Campos dos Goytacazes.

Tabela 13- Proficiência das escolas com destaque em Língua Portuguesa do 5º ano da rede municipal de Campos dos Goytacazes.

	Facalas	Proficiência	i de Campos do		roficiência		
	Escolas	geral	Avançado	Proficiente	Básico	Insuficiente	
	Tarcilio Siqueira Cordeiro	94%	38%	56%	6%	0%	
(A)	Joao Clapp	77%	31%	46%	23%	0%	
Rendimentos altos	Escola Municipal Frederico Paes	77%	17%	60%	19%	4%	
Rend	Maria Arlete Azevedo de Araujo	74%	16%	58%	16%	10%	
	Olavo Alves Saldanha Filho	71%	6%	65%	29%	0%	
	a das escolas rendimentos altos	78,60%	21,60%	57%	18,60%	2,80%	
	Brizolão 332 Pedro Alvares Cabral	18%	6%	12%	47%	35%	
aixos	Escola Municipal Ataíde Dias	23%	0%	23%	42%	35%	
Rendimentos baixos	Escola Municipal Clovis Tavares	25%	3%	22%	35%	40%	
Re	José de Azevedo	27%	0%	27%	33%	40%	
	Sebastião Ribeiro de Deus	30%	6%	24%	63%	7%	
	a das escolas rendimentos baixos	24,60%	3%	21,60%	44%	31,40%	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do QEdu (2020).

O nível Aprendizado Avançado significa que o aprendizado está além da expectativa, ou seja, os alunos que atingiram este nível superaram os limites esperados pela avaliação. Além disso, pode-se reconhecer que os alunos que alcançaram este nível representam um percentual que não só desenvolveu as

habilidades citadas nos descritores, mas também está para além da média do que os documentos curriculares esperam.

O nível Aprendizado Proficiente corresponde aos discentes que, no que se refere às habilidades representadas pelos descritores avaliados, são parte do percentual de estudantes que são competentes e eficientes nas habilidades avaliadas. Porém, de modo diferente no nível Aprendizado Avançado, não superaram a média esperada pela avaliação.

O nível Aprendizado Básico significa que os alunos foram avaliados pela base, ou seja, demonstraram que desenvolveram as habilidades avaliadas de forma básica, nem proficiente e nem avançada, mas pelo mínimo que se espera para que o conhecimento possa ser construído, isto é, pelo básico. De modo parecido, o nível Aprendizado Insuficiente significa que os alunos apresentaram pouquíssimo aprendizado; nesse caso, os alunos estariam abaixo da base de aprendizagem que se espera.

Diante das colocações sobre os níveis de aprendizado avaliados, não se recomenda um grupo de atividades de forma excludente. Pelo contrário, o que se recomenda é que as habilidades avaliadas recebam o tratamento que pode promover não só o seu desenvolvimento contínuo, mas a sua constante retomada.

Além disso, é preciso que os níveis muitos baixos e muito altos sejam mais bem explorados, haja vista que podem representar alunos com altas habilidades ou com problemas de aprendizagem e, neste caso, indicam a necessidade de um tratamento especial não só para os alunos, mas também para as habilidades.

Neste sentido, os níveis de aprendizado também nos indicam possibilidades de ações educativas. Por exemplo, obviamente, os alunos que representam o nível de aprendizado insuficiente necessitam de maior atenção. Todavia, como foi colocado no parágrafo anterior, a insuficiência de aprendizagem pode indicar outros problemas. Porém, tais problemas não se restringem aos alunos necessariamente, pelo contrário. Para exemplificar essa situação pode-se apontar, por exemplo, um grupo de alunos que ficou sem professor e, portanto, não pôde desenvolver as habilidades visadas do modo como se esperava; neste caso, não só as habilidades devem ser retomadas, mas, também, a falta de professor nas unidades escolares deve ser corrigida, haja vista que ela influenciou o baixo nível de proficiência. De modo parecido, se os alunos de uma determinada escola estudam em turmas superlotadas, de nada adianta uma atividade de retomada, visando aperfeiçoar as

habilidades se os alunos continuam em turmas lotadas impedindo-os de ter a atenção dos professores.

Analisando as escolas selecionadas, destaca-se a escola Tarcilio Siqueira Cordeiro com o primeiro lugar em proficiência em Língua Portuguesa no ano 2017, obtendo 94%. Com relação à Prova Brasil, dos 18 alunos, 16 realizaram a Prova Brasil, ou seja, 89% de taxa de participação, com 38% em nível avançado; 56% em nível proficiente; 6% em nível básico; e 0%, insuficiente. No grupo das escolas com rendimentos baixos, destaca-se a escola Brizolão 332 Pedro Alvares Cabral em primeiro lugar. Dos seus 36 alunos, 34 realizaram a Prova Brasil, ou seja, 94% de taxa de participação. Nela, destaca-se que 6% estavam em nível avançado; 12%, em nível proficiente; 47%, em nível básico; e 35% encontravam-se em nível insuficiente. Nota-se que há uma discrepância entre os resultados em uma mesma rede de ensino. Isto revela a necessidade dessas habilidades serem desenvolvidas, já que são tomadas como importantes tanto para os documentos curriculares quanto para as avaliações de sistema.

A média de proficiência das cinco escolas mais bem-sucedidas é de aproximadamente 78,6%, e as que tiveram os piores resultados é de 24,6%, o que nos leva a perceber que existe uma distorção de proficiência na disciplina de Língua Portuguesa entre as escolas em um mesmo município. Além disso, pode-se perceber a falta de homogeneidade entre os resultados obtidos na avaliação de sistema feita no município, fato que nos indica a necessidade de ações que visem homogeneizar os resultados municipais e, portanto, a qualidade da educação no município.

É importante analisar também outros dados dessas unidades escolares, tais como o quantitativo de matrículas no 5º ano do Ensino Fundamental, a participação dos seus discentes na Prova Brasil e a distorção idade-série em cada unidade. Esses dados serão analisados na Tabela 14.

Tabela 14- Alunos matriculados, participação na Prova e distorção idade-série das escolas em destaque do 5º ano de Língua Portuguesa da rede municipal de Campos dos Goytacazes.

	Escolas	Proficiência geral	Matriculados	Participação	Distorção IS
Rendimento alto	Tarcilio Siqueira Cordeiro	94%	18	84%	11%
	Joao Clapp	77%	50	100%	60%
	Escola Municipal Frederico Paes	77%	153	83%	49%
	Maria Arlete Azevedo de Araujo	74%	53	86%	59%
	Olavo Alves Saldanha Filho	71%	17	100%	29%
Médias das escolas com rendimentos altos		78,60%	58	90,60%	41,60%
Rendimento baixo	Brizolão 332 Pedro Alvares Cabral	18%	36	94%	50%
	Escola Municipal Ataide Dias	23%	47	90%	66%
	Escola Municipal Clovis Tavares	25%	44	84%	61%
	José de Azevedo	27%	25	94%	40%
	Sebastião Ribeiro de Deus	30%	97	92%	61%
	Médias das escolas com rendimentos baixos	24,60%	49,80%	90,80%	55,60%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do QEdu (2020).

Segundo o QEdu 2020, a distorção idade-série permite compreender a proporção de discentes com atraso escolar de dois anos ou mais para todo o ensino

básico de 2006 até 2018. Em relação a esse item, a média das que possuem rendimentos altos é menor em relação às de baixos rendimentos. Percebe-se que não há uma diferença grande entre a média de participação nas escolas de altos rendimentos com relação às de baixos rendimentos. As escolas com altos rendimentos possuem um maior número de alunos matriculados. Faz-se necessário entender que esse número não é dado em uma única turma, mas no conjunto de turmas de 5º ano de cada escola.

Destaca-se que cada uma das turmas possui somente um docente para as disciplinas de Matemática e Português, ou seja, muitos não são especialistas em Língua Portuguesa, comprovando a necessidade de investimento na sua formação continuada, uma vez que os professores polivalentes não são especialistas na área de Língua Portuguesa e, assim, não possuem uma formação específica, problema que, claramente, nos mostra a defasagem no que se refere às práticas educativas e às ações que podem promover o desenvolvimento das habilidades a serem avaliadas no Saeb.

Todos os alunos participantes da Prova Brasil responderam a um questionário que trata do seu perfil, cotidiano e percepção sobre a escola. Os alunos do 5º ano responderam a 51 perguntas; entre elas, está sua visão com relação às atividades de casa e como os professores se relacionam com essas atividades de Língua Portuguesa em cada uma das escolas, conforme pode-se observar na Tabela 15.

Tabela 15- Percepção dos alunos do 5° ano quanto ao professor passar os deveres de casa da disciplina de Língua Portuguesa — 5° ano. Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?

	Escolas	Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca	O professor não passa dever de casa
	Tarcilio Siqueira Cordeiro	94%	6%	0%	0%
0	Joao Clapp	76%	21%	3%	0%
Rendimento alto	Escola Municipal Frederico Paes	82%	18%	0%	0%
	Maria Arlete Azevedo de Araujo	84%	16%	0%	0%
	Olavo Alves Saldanha Filho	50%	37%	0%	13%
Médias das escolas com rendimentos altos		77,20%	19,60%	0,60%	2,60%
Rendimento baixo	Brizolão 332 Pedro Alvares Cabral	46%	46%	4%	4%
	Escola Municipal Ataide Dias	56%	36%	8%	0%
	Escola Municipal Clovis Tavares	55%	39%	6%	0%
	José de Azevedo	0%	0%	0%	0%
	Sebastião Ribeiro de Deus	84%	12%	2%	2%
Médias das escolas com rendimentos baixos		48,20%	26,60%	4%	1,20%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do QEdu (2020).

Nas escolas de alto rendimento, foi pesquisada a percepção dos discentes quanto ao docente passar os deveres de casa da disciplina de Língua Portuguesa. Nota-se que 77,2% relataram "sempre" ou "quase sempre" realizarem as atividades de casa no grupo das escolas de altos rendimentos, enquanto, nas de baixo

rendimento, apenas 48,2%. Quando se trata de "fazer de vez em quando", 19,6% relataram nas escolas de alto desempenho, em contrapartida, nas de baixo rendimento, 26,6%. A diferença maior é nas escolas de baixo rendimento quando se trata de "nunca" ou "quase nunca" terem feito as atividades. Nestas, 4% informaram, enquanto, nas de alto desempenho, somente 1,6%. Enfatiza-se que fazer as tarefas de casa é uma questão fundamental para se ter um ensino de qualidade.

Com relação à frequência do docente que trabalha com a disciplina de Língua Portuguesa corrigir as atividades de casa, este percentual encontra-se na Tabela 16. Tabela 16- Percepção dos discentes quanto à correção das atividades de casa pelo professor. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Língua Portuguesa?

	Escolas	Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca	O professor não passa dever de casa
Rendimento alto	Tarcilio Siqueira Cordeiro	100%	0%	0%	0%
	Joao Clapp	94%	6%	0%	0%
	Escola Municipal Frederico Paes	87%	12%	0%	1%
	Maria Arlete Azevedo de Araujo	74%	26%	0%	0%
	Olavo Alves Saldanha Filho	79%	21%	0%	0%
Médias das escolas com rendimentos altos		86,80%	13%	0%	0,20%
Rendimento baixo	Brizolão 332 Pedro Alvares Cabral	64%	32%	0%	4%
	Escola Municipal Ataide Dias	85%	15%	0%	0%
	Escola Municipal Clovis Tavares	69%	28%	3%	0%
	José de Azevedo	0%	0%	0%	0%
	Sebastião Ribeiro de Deus	88%	7%	5%	0%
Médias das escolas com rendimentos baixos		61,20%	16,40%	1,60%	0,80%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do QEdu (2020).

Nota-se que é de extrema importância o envio de atividades para casa, porém, mais ainda é a realização da verificação dessas tarefas pelos docentes. É necessário que o docente tenha, em sua prática diária, o hábito de corrigir essas tarefas a fim de fechar um ciclo de avaliação diagnóstica do que foi aprendido em sala de aula. Salienta-se que, nas escolas com desempenho mais elevado, há uma participação maior dos docentes nessa tarefa, o que fortalece com certeza a aprendizagem dos alunos.

Quanto à infraestrutura, destacam-se três itens que têm uma relação com a disciplina de Língua Portuguesa como pode ser visto no Quadro 7.

Quadro 7- Infraestrutura — sala de leitura, laboratório de informática e biblioteca.

Escolas		A escola possui sala de leitura?	A escola possui laboratório de informática?	A escola possui biblioteca?
	Tarcilio Siqueira Cordeiro	Sim	Sim	Não
	Jõao Clapp	Não	Não	Não
Rendimento alto	Escola Municipal Sim Frederico Paes		Sim	Não
	Maria Arlete Azevedo de Araujo	Não	Sim	Não
	Olavo Alves Saldanha Filho	Não	Sim	Sim
·				
	Brizolão 332 Pedro Alvares Cabral	Sim	Sim	Não
aixo	Escola Municipal Ataide Dias	Não	Não	Não
Rendimento baixo	Escola Municipal Sim Clovis Tavares		Não	Sim
	José de Azevedo	Não	Não	Não
	Sebastião Ribeiro de Deus	Sim	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do QEdu (2020).

Ao analisar esses dados do QEdu (Quadro 7), nota-se que, em grande parte de todas as escolas, há ausência de estruturas quando se trata de sala de leitura, de biblioteca ou de laboratório de informática. Destacam-se as escolas João Clapp, Escola Municipal Ataide Dias e José de Azevedo, por não possuírem nenhum desses setores fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa. Com relação à biblioteca, somente as escolas Olavo Alves Saldanha Filho e Escola Municipal Clovis Tavares a possuem. Chama-se atenção para a

precariedade da estrutura física das escolas da rede municipal de Campos dos Goytacazes, o que afeta, com certeza, a aprendizagem dos alunos.

Esta situação nos apresenta um ponto que merece atenção: a influência da precariedade da infraestrutura no rendimento dos estudantes. De antemão, pode-se dizer que a infraestrutura não é um determinante no desenvolvimento dos estudantes, porém possui uma forte influência em alguns casos. Neste caso, justifica-se que o ambiente de aprendizagem está relacionado à atmosfera ordenada e a um local de trabalho agradável, que leva ao desenvolvimento de atividades de forma mais positiva. Portanto, para promover um ambiente adequado para a aprendizagem e para o desenvolvimento das habilidades indicadas, é importante "manter, na escola, um clima de ordem orientado para as tarefas" (SAMMONS, 2008, p. 358).

Em termos de ambiente de trabalho atraente, diz que é preciso um espaço físico que influencie na atitude e no desempenho dos alunos. Os padrões mais altos de desempenho acadêmico e comportamento estão relacionados à conservação e manutenção do ambiente (SAMMONS, 2008). Contudo, é necessário implantar uma esfera agradável, com, inclusive, a exibição de trabalhos dos discentes.

Nesse sentido, pode-se compreender que não há uma relação obrigatória entre o nível de aprendizado alcançado pelos alunos na avaliação de sistema em questão e a presença de equipamentos escolares, como salas de informática e bibliotecas. Porém, a existência ou falta desses equipamentos pode influenciar os índices avaliados. Por exemplo, uma escola que possui biblioteca e salas de informática proporciona aos professores recursos didáticos variados e, portanto, inúmeras possibilidades de "fugir" da decoreba do livro didático. Ainda sobre esse exemplo, reconhece-se que, quando uma biblioteca é disponibilizada para os alunos, eles têm a possibilidade de utilizarem um recurso da escola para reforçar as habilidades necessárias à Língua Portuguesa em outros lugares que não sejam a escola, já que os livros poderiam ser emprestados e levados para casa.

Portanto, ao referir-se a esses equipamentos escolares, trata-se muito mais da possibilidade de desenvolver as habilidades por meio de recursos didáticos e de metodologias de ensino do que da garantia de bons índices nos resultados das avaliações de sistema. Assim, não basta apenas ter esses equipamentos, é necessário que os professores e toda a equipe escolar tenham formação para os utilizarem de forma correta, de modo que esses recursos se alinhem à proposta

pedagógica da escola e à missão de promover a qualidade da educação na rede municipal estudada.

Diante desses dados, em 2019, foram convocados os professores que atuavam nas escolas com maiores rendimentos na avaliação do Ideb de 2017 e a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes. O objetivo desses encontros foi compreender quais metodologias foram utilizadas pelos docentes que atuam em escolas que obtiveram índice elevado. A convocação da equipe gestora foi realizada pela Universidade Candido Mendes, e a dos docentes, pela Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes, que entrou em contato com as escolas solicitando autorização aos diretores para que os professores fossem liberados para participarem.

O primeiro encontro com os docentes foi realizado na Universidade Candido Mendes. Neste, foi informado qual seria o objetivo do projeto e que eles contribuiriam ministrando aulas a um grupo de alunos matriculados do 5º ano do Ensino Fundamental.

Nesses encontros, em uma roda de conversa, os docentes relataram suas práticas pedagógicas. Notou-se que, para alcançar melhores resultados, muitos informaram que utilizavam diversos materiais pedagógicos em suas aulas. No caso da Língua Portuguesa, relataram que utilizavam material concreto, tais como revistas e jornais. Salientaram também que faziam ciranda de livros, contação de histórias, leitura silenciosa e em voz alta frequentemente em sala de aula além de aplicações de simulados com o objetivo de conhecimento, por parte dos alunos, da estrutura da prova.

Nas rodas de conversa, foi sugerido aos docentes que trabalhassem para a melhoria da aprendizagem por meio da metodologia de rotação por estação de trabalho, o que possibilita aos discentes um melhor alcance de conhecimento além de reforço de conteúdos já trabalhados por meio das várias estações disponibilizadas. A rotação por estações é uma estratégia inovadora que vai de encontro ao ensino tradicional permitindo uma reconfiguração do espaço no qual os "estudantes são organizados em grupos, revezando nas estações com tarefas distintas" (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 55).

De acordo com os autores, foi informado que o tempo de permanência em cada estação é acordado com os discentes antes do início da atividade, esclarecendo-se que todos os alunos devem permear todas as estações, o que

permite que sejam incluídos no centro do processo de aprendizagem, estimulados, assim, a uma postura mais colaborativa e autônoma. Dessa forma, o docente passa a assumir o papel de mediador no processo de construção do conhecimento dos estudantes, deixando, então, de ser o centro da aprendizagem. Bacich e Moran (2015, p. 3) apontam que

Os estudantes são organizados em grupos, e cada um desses grupos realiza uma tarefa de acordo com os objetivos do professor para a aula. Um dos grupos estará envolvido com propostas online que, de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor. É importante notar a valorização de momentos em que os alunos possam trabalhar colaborativamente e momentos em que trabalhem individualmente. Após determinado tempo, previamente combinado com os estudantes, eles trocam de grupo, e esse revezamento continua até que todos tenham passado por todos os grupos. As atividades planejadas não seguem uma ordem de realização, sendo de certo modo independentes, embora funcionem de maneira integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos.

Salientou-se que o resultado dessas abordagens reflete a observação dos docentes que conseguem perceber maior autonomia e participação dos discentes, assim como o desenvolvimento de um ambiente mais colaborativo em que os alunos com maior proficiência auxiliam aqueles com maior dificuldade. Nesse tipo de metodologia, pode-se trabalhar com as habilidades exploradas na Prova Brasil de forma mais eficaz.

Observa-se na Figura 5 o rodízio que os estudantes fazem pelas estações de trabalho estabelecidas pelo professor. Cabe ressaltar que esse modelo pode ser aplicado em escolas que não possuem qualquer aparato tecnológico, como rádio, televisão ou computadores, porém, se existirem esses recursos, obviamente os objetivos propostos serão alcançados com mais eficácia. O que foi mencionado pelos docentes ali presentes foi a necessidade de ampliação do material pedagógico nas escolas, a fim de desenvolverem melhor os objetivos dos descritores cobrados na Prova Brasil.



Figura 5- Rotação por estação.

Fonte: Rotação, 2016.

Com relação a esses materiais, a secretaria de educação informou que alguns estão disponíveis nas escolas municipais, porém não souberam informar a quantidade precisa disponível em cada instituição escolar.

Essas reuniões foram fundamentais para identificar as práticas educativas melhores desenvolvidas pelos docentes presentes. No entanto, chama-se a atenção que, para o desenvolvimento de um trabalho bem planejado, são imprescindíveis recursos disponíveis em todas as escolas.

As reuniões com os docentes que atuam nas escolas destacadas com alto desempenho foram de grande valia, uma vez que os incentivou a atuarem como multiplicadores na rede municipal, enfatizando a necessidade de trabalhar com os descritores considerados prioritários para serem trabalhados. Consequentemente, a pretensão é que essas práticas viabilizem futuras melhorias nas notas das avaliações de sistema de ensino.

Diante dessas reuniões, sugerem-se alguns pressupostos, tais como imprimir significado à aprendizagem, trabalhar as habilidades de acordo com a realidade dos alunos, diagnosticar os conhecimentos prévios do aluno, buscar avaliar o esforço profundo do aluno, alfabetizar letrando, estimular a leitura e produção de textos, imprimir à avaliação uma dimensão diagnóstica e formativa, variar instrumentos e questões de avaliação. Além disso, salientam-se alguns cuidados básicos que o professor deve ter, tais como articulação do instrumento com os conteúdos planejados nas avaliações externas do Saeb com os conteúdos ensinados e aprendidos e, por fim, construir instrumentos que promovam a aprendizagem dos alunos de forma efetiva, e não apenas para fazer exames.

Os pressupostos acima foram sugeridos levando em conta que possuem um caráter integrador, que une os resultados das avaliações de sistema a várias dimensões do processo avaliativo, como os problemas de aprendizagem, as metodologias de ensino, a motivação dos professores bem como os documentos curriculares e a avaliação de sala de aula. De certa forma, isto também é apontado por Paula (2017) quando o autor, em sua tese, expõe a realização de uma pesquisa com duas escolas do primeiro seguimento do Ensino Fundamental público municipal de Campos dos Goytacazes. No trabalho referido, o autor buscou identificar se o Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE ESCOLA) teria contribuído ou não para a melhoria dos resultados alcançados nessas escolas no Saeb.

Sendo assim, criticando políticas que visem bonificar os professores apenas, Paula (2017, p. 168) aponta que,

Embora não existam evidências que corroborem a participação de professores no programa, a visão da gestora à pergunta sobre o engajamento e a participação de professores e funcionários da escola teve uma resposta afirmativa e uma menção à gratificação e ao desempenho associada à melhoria do Ideb... A gestora respondeu que a escola estava à espera do repasse da gratificação e que o desempenho da escola foi muito além da meta estabelecida pelo Ideb. Esse depoimento, em particular, coloca em causa se a melhoria de Ideb não estaria mais relacionada à motivação gerada pela bonificação prometida pela prefeitura à escola do que à aplicação do PDE Escola e seu modelo de planejamento.

Portanto, o engajamento apontado pelo autor nos deixa claro que uma ação que vise a melhoria dos resultados nas avaliações de sistema não pode restringir-se apenas à dimensão avaliativa, uma vez que o engajamento dos professores e o sentimento de reconhecimento pela bonificação também influenciam o seu trabalho e, portanto, os resultados que seriam obtidos por meio desse.

[...] As entrevistas com os agentes escolares mostraram o distanciamento que com frequência existe entre o conteúdo do PDE Escola e a realidade escolar. Essas críticas prepararam o terreno e anteciparam a resposta sobre percepção dos agentes entrevistados de possíveis contribuições do programa para a melhoria dos resultados alcançados no Saeb e para a gestão da escola [...] O PDE Escola não suscitou um planejamento estratégico que resultasse em um trabalho coletivo a ponto de contribuir para a melhoria do desempenho dos estudantes e para o aprimoramento da gestão da escola [...] O PDE Escola parece concorrer em desvantagem com

a Gdeb<sup>2</sup>, novo recurso do governo municipal para tentar elevar o desempenho das escolas campistas no Ideb, cuja influência nas atividades pedagógicas e de gestão das escolas foi apontado nas entrevistas (PAULA, 2017, p. 184).

Nesse sentido, ressalta-se que um programa que vise a melhoria dos índices referidos neste trabalho não pode apostar na bonificação dos professores sem promover a formação continuada deles, caso contrário, a bonificação se mostra de forma rasa. Isto, pois, um professor bonificado e sem formação para um tipo de trabalho continua sendo incapaz de realizar a atividade desejada.

Por outro lado, de nada adianta a rede municipal de educação fornecer formação continuada para os professores e não lhes garantir um salário digno e um plano de carreira condizente com sua função, haja vista que, trabalhando com bons salários e planos de carreiro adequados, não precisam ser reféns de bonificações esporádicas e incertas.

Ainda nesta direção, também é necessário pensar que, mesmo que um profissional seja bem remunerado e detenha um bom plano de carreira e tenha, constantemente, acesso à formação continuada, ele necessita de boa infraestrutura e condição de trabalho, caso contrário, qualquer melhoria na qualidade do ensino da rede estudada torna-se impossível.

No próximo capítulo, serão disponibilizados os resultados e a discussão obtidos nesta pesquisa.

n-8407-2013-cria-a-gdeb-gratificacao-para-o desenvolvimento-da-educacao-basica-com-base-no-ideb?r=p

\_

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> O Gdeb (Gratificação para o Desenvolvimento da Educação Básica) foi sancionado pela Lei municipal no 8.407, de 26 agosto de 2013, pela Prefeitura de Campos dos Goytacazes que, no período indicado, era governada pela ex-prefeita Rosinha Garotinho como se vê no link a seguir: https://leismunicipais.com.br/a1/rj/c/campos-dos-goytacazes/lei-ordinaria/2013/840/8407/lei-ordinaria-

### 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão apresentados os resultados e a discussão da pesquisa bibliométrica na base *Scopus* sobre o tema "avaliação da educação" e a respeito da "avaliação dos descritores" de Língua Portuguesa e suas particularidades realizadas no 5º ano no município de Campos dos Goytacazes.

# 6.1 Apontamentos da pesquisa bibliométrica sobre "avaliação da educação" na base scopus

### 6.1.1 Principais países

A Figura 6 expõe a comparação entre os países com mais publicações sobre todos os temas, e os países que mais publicam sobre o tema "avaliação da educação" na base *Scopus*.

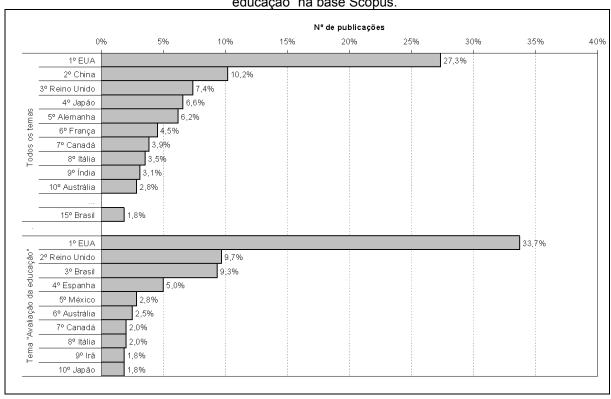


Figura 6- Países com mais publicações sobre todos os temas e sobre o tema "avaliação da educação" na base Scopus.

Fonte: Scopus (2019).

É notável a representatividade dos EUA em ambas as situações, detendo 27,3% das publicações mundiais para todos os temas e 33,7% dos artigos no tema específico. Assim, demonstra ser o país que mais publica na base *Scopus*, tanto de forma geral, como no que se refere ao tema "avaliação da educação", destacandose com uma porcentagem acima do dobro com relação a todos os temas e três vezes maior em referência ao tema estudado.

Nota-se que a China é o segundo país que mais publica sobre todos os temas (10,2%), mas não se encontra entre os dez principais que publicam a respeito de avaliação da educação. Além da China, Alemanha, França e Índia enquadram-se na mesma situação.

Percebe-se que o Brasil é o 15º país em termos de produção científica de forma geral, com 1,8% das publicações. Especificamente sobre o tema "avaliação da educação", ocupa o 3º lugar, com 9,3% das publicações entre os que mais publicam. Isso demonstra uma preocupação e um esforço dos cientistas brasileiros no sentido de estudar o assunto.

#### 6.1.2 Principais instituições

Na Figura 7, observam-se as instituições que mais publicam sobre "avaliação da educação" no Brasil e no mundo.

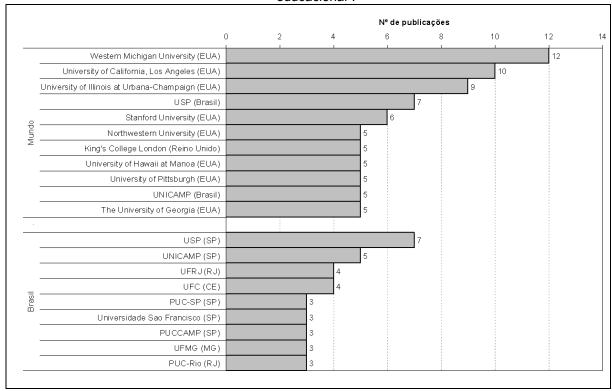


Figura 7- Instituições que mais publicam, mundialmente e no Brasil, a respeito do tema "avaliação educacional".

Fonte: Scopus (2019).

É possível perceber que há a notoriedade das instituições estadunidenses entre as que mais publicam sobre o tema — oito das 11 são dos EUA.

No Brasil, a Universidade de São Paulo (USP/SP) é a universidade com mais publicações, seguida da Unicamp (SP) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/RJ). É importante destacar que as duas primeiras estão entre as dez que mais publicam mundialmente sobre o tema estudado. Percebe-se, também, relativa concentração das publicações oriundas de instituições da região Sudeste — das nove que mais publicam, oito localizam-se nessa região. A única em outra região é a Universidade Federal do Ceará (UFC/CE), representando o Nordeste.

#### 6.1.3 Evolução temporal

Nas Figuras 8 e 9 são apresentadas, respectivamente, a quantidade de publicações por ano (2009 a 2018) sobre todos os temas e sobre o tema "avaliação da educação".

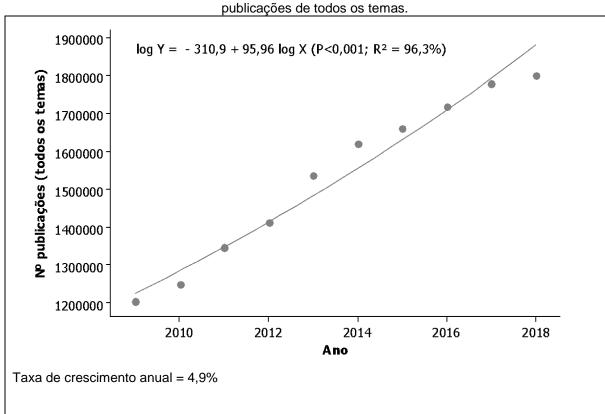


Figura 8- Número de publicações na base Scopus por ano (2009 a 2018), considerando o número de publicações de todos os temas.

Fonte: Scopus (2019).

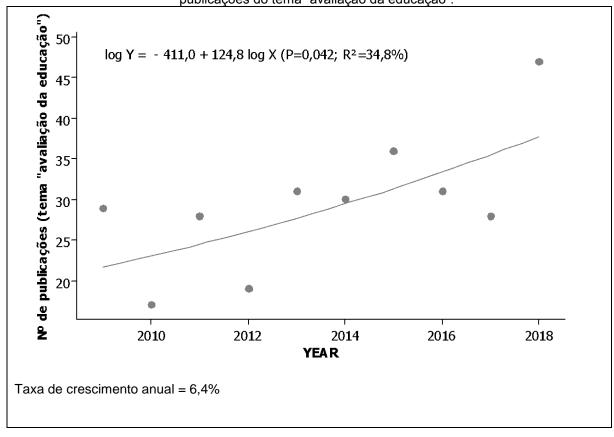


Figura 9- Número de publicações na base Scopus por ano (2009 a 2018), considerando o número de publicações do tema "avaliação da educação".

Fonte: Scopus (2019).

Para análise da evolução temporal, foram consideradas as publicações dos últimos dez anos, o que compreende o período de 2009 a 2018. Constata-se que todas as duas equações, que constam nas Figuras 8 e 9, foram significativas, ou seja, P<0,01 e, portanto, válidas estatisticamente para explicar a evolução temporal do número de publicações.

Percebe-se que o número de publicações sobre todos os temas é crescente ao longo dos anos. O mesmo ocorre com as publicações sobre "avaliação da educação", porém, com uma taxa de crescimento anual maior do que para todos os temas. Com isso, foi possível entender que o assunto pesquisado é atual e está na agenda dos pesquisadores, visto que a taxa de crescimento anual mensurada foi de 4,9% para todos os temas e de 6,4% para o tema específico no período estudado (2009 a 2018).

### 6.1.4 Principais autores

A Figura 10 apresenta os principais autores sobre o tema "avaliação da educação" na base *Scopus*. Foram destacados os autores com maior quantidade de publicações no Brasil e no mundo.

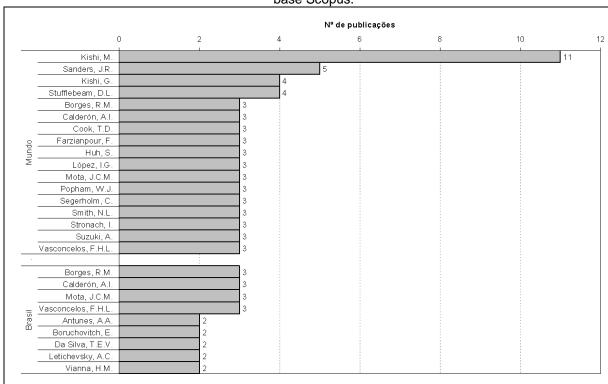


Figura 10- Autores com maior quantidade de publicações sobre o tema "avaliação da educação" na base Scopus.

Fonte: Scopus (2019).

O principal autor sobre o assunto no mundo possui um total de 11 publicações. No Brasil, os autores que mais se sobressaíram possuem três artigos publicados. Destacam-se M. Kishi, Sanders, G. Kishi e Stufflebeam no mundo e, no Brasil, Borges, Calderón, Mota e Vasconcelos. Nota-se uma quantidade superior de publicações dos autores internacionais em relação aos brasileiros, mais especificamente com relação ao M. Kishi, que possui 11 artigos publicados, número expressivamente maior que o dos demais autores do Brasil e do mundo, que possuem entre dois e cinco artigos publicados.

#### 6.1.5 Principais periódicos

Na Figura 11 apresentam-se os periódicos com maior quantidade de publicações relacionados ao tema "avaliação da educação" no Brasil e no mundo.

Nº de publicações 15 20 Studies In Educational Evaluation 26 American Journal Of Evaluation Josanpu Zasshi The Japanese Journal For Midwife Evaluation And Program Planning 13 11 Ensaio Kango Kyoiku Japanese Journal Of Nurses Education Education Policy Analysis Archives 10 Educational Evaluation And Policy Analysis Evaluation Review Meta Avaliacao Educacao E Sociedade Psicologia Teoria E Pesquisa IEEE Latin America Transactions Revista Do Colegio Brasileiro De Cirurgioes Educacao And Realidade Education Policy Analysis Archives

Figura 11- Periódicos com mais publicações sobre o tema "avaliação da educação" no Brasil e no mundo.

Fonte: Scopus (2019).

Entre as revistas que mais publicaram sobre "avaliação da educação" no mundo, a maioria é específica sobre avaliação. Já, no Brasil, percebe-se que a maioria é da área de educação. A revista *Studies in Educational Evaluation* foi a que mais se destacou e é específica sobre avaliação na área educacional.

No Brasil, as revistas *Meta Avaliação* e *Ensaio* destacam-se das demais, com vantagem considerável em relação às outras, possuindo 11 e oito artigos publicados sobre o tema pesquisado, respectivamente. Elas encontram-se, inclusive, entre as principais revistas no mundo. Aparentemente, há uma incoerência entre os dados do Brasil e os do mundo, uma vez que, em nível mundial, essas mesmas revistas possuem 13 e 11 artigos, respectivamente. Essa diferença se dá devido à nacionalidade dos autores que publicam na revista. Quando não há nenhum autor brasileiro, a publicação não consta entre os dados filtrados para o Brasil.

### 6.1.6 Principais áreas

É possível observar, na figura abaixo, as principais áreas de vinculação dos artigos publicados na base *Scopus* relacionados ao tema "avaliação da educação".

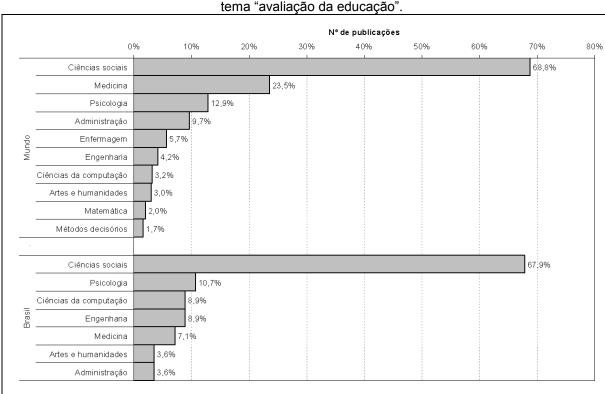


Figura 12- Principais áreas de vinculação dos artigos publicados na base Scopus relacionados ao tema "avaliação da educação"

Fonte: Scopus (2019).

A área de ciências sociais é a que mais publica sobre o assunto no Brasil e no mundo, com 67,9% e 68,8%, respectivamente. Além dessa área, nota-se que há o interesse na área de psicologia, pois ela, assim como a área de ciências sociais, encontra-se entre as três primeiras a publicar sobre o tema no Brasil e no mundo. Relevante ressaltar a coerência nos dados mensurados, uma vez que há afinidade entre o tema pesquisado, avaliação educacional e a área de ciências sociais.

### 6.1.7 Palavras mais citadas nos resumos dos artigos pesquisados

Elaborou-se uma nuvem de palavras, Figura 13, com os termos mais citados nos resumos para os artigos nacionais e internacionais, a fim de comunicar visualmente as palavras mais citadas nos resumos de forma rápida e criativa.

Figura 13- Nuvem de palavras mais citadas nos resumos dos artigos publicados no mundo excluídas as palavras do termo de busca.



Fonte: Wordle (2019).

. Para isso, utilizou-se o site Wordle (http://www.wordle.net/), uma ferramenta virtual que gera uma imagem com uma nuvem de palavras e dá maior destaque às palavras que aparecem mais vezes no texto, conforme pode-se observar nas Figuras 13 e 14.

Figura 14- Nuvem de palavras mais citadas nos resumos dos artigos publicados no Brasil excluídas as palavras do termo de busca.



Fonte: Wordle (2019).

As palavras maiores são aquelas usadas com maior frequência no texto. Observa-se que muitos vocábulos se repetem nas duas imagens, mas a ênfase é diferenciada para os resumos dos artigos publicados no País e no mundo.

Importante ressaltar que os vocábulos "avaliação" e "educação"/"educacional" foram excluídos propositalmente da nuvem de palavras por se tratarem dos termos originários da pesquisa, evitando resultados previsíveis e redundantes.

As palavras mais destacadas nos resumos das publicações internacionais são aprendizagem, escola e avaliação ("learning", "school" e "assessment", respectivamente), nesta ordem de importância (Figura 13). No Brasil, as palavras mais destacadas são escola, desempenho e avaliação ("school", "performance" e "assessment", na devida ordem), respectivamente (Figura 14).

# 6.2 Os descritores de língua portuguesa e suas particularidades

Nesta seção, os descritores de Língua Portuguesa e suas particularidades serão discutidos. Sendo assim, os descritores considerados como "mais" ou "menos" importantes na concepção dos professores do 5° ano do Ensino Fundamental serão evidenciados e relacionados.

Após a análise dos dados obtidos na seção 5.2, identificou-se, por meio da Figura 15, qual é o grau de importância dos descritores de Língua Portuguesa que os professores entrevistados da respectiva disciplina apontaram como relevantes para serem apreendidos pelos discentes, baseando-se em suas experiências em sala de aula.

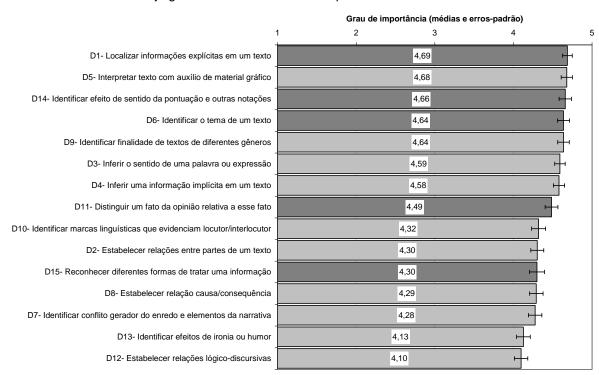


Figura 15- Relação do grau de importância dos descritores de Língua Portuguesa que os docentes julgam de acordo com suas experiências em sala.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Inicialmente, pode-se destacar que o descritor D1 (Localizar informações explícitas em um texto) apresenta um grau de importância alta (4), tendendo ao grau de importância muito alta (5), já que a média obtida foi de 4,69. Os outros quatro descritores, D5 (Interpretar com auxílio de material gráfico); D14 (Identificar efeito de sentido da pontuação e outras notações); D6 (Identificar o tema de um texto); e D9 (Identificar finalidade de textos de diferentes gêneros) assumiram também um grau de importância alta (4), variando entre 4,68 e 4,64. Nas quatro últimas posições, descritores: D8 (Estabelecer destacam-se os seguintes relação causa/consequência); D7 (Identificar conflito gerador de enredo e elementos da narrativa); D13 (Identificar efeitos de ironia ou humor); e D12 (Estabelecer relação lógico-discursiva), que assumem ainda um grau de importância alta (4), variando entre 4,29 e 4,10. É de suma importância destacar que, apesar de os descritores que se referem ao grau de alfabetização e letramento do aluno terem variações, todos foram apontados com um grau de importância alta. Desse modo, é visível que não há somente um descritor que seja considerado relevante, mas sim existe uma abrangência de descritores que assumem um grau de importância alto no processo de alfabetização e letramento. Consequentemente, compreende-se que alfabetizar

envolve um modo complexo, que exige o desenvolvimento de múltiplas habilidades do aluno.

A seguir, a Figura 16 expõe a representação da escala de facilidade que os docentes entrevistados qualificaram para ministrar, em suas aulas, os descritores em análise.

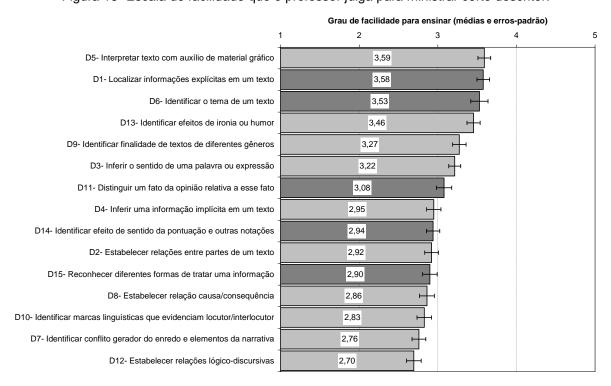


Figura 16- Escala de facilidade que o professor julga para ministrar certo descritor.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Identifica-se que não houve a qualificação de descritores que sejam considerados muito fáceis de aprender (5) ou fáceis de aprender (4). O descritor D5 (Interpretar textos com auxílio de material gráfico) assume o lugar de destaque, indicando que há uma dificuldade média para aprender (3) já que a média obtida foi de 3,59. Os outros quatro descritores, D1 (Localizar informações explícitas em um texto); D6 (Identificar o tema de um texto); D13 (Identificar efeitos de ironia ou humor); e D9 (Identificar finalidade de textos de diferentes gêneros) assumiram também um grau de dificuldade média para aprender (3), variando entre 3,58 e 3,27. Nas quatro últimas posições, destacam-se os seguintes descritores: D8 (Estabelecer relação causa/consequência); D10 (Identificar marcas linguísticas que evidenciam locutor/interlocutor); D7 (Identificar conflito gerador do enredo e elementos da narrativa); e D12 (Estabelecer relação lógico-discursivas) assumem um grau

especificado como difícil de aprender (2), variando entre 2,86 e 2,70. Nenhum descritor foi classificado com o grau muito difícil de aprender.

Também foram levantados o índice de acertos nos descritores de Língua Portuguesa pelos alunos em suas avaliações, conforme verifica-se na Figura 17, o qual representa a média e o erro-padrão do índice de acerto em uma escala percentual.

Índice de acerto (médias e erros-padrão) 20 80 100 40 60 27,9 D15- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação D12- Estabelecer relações lógico-discursivas 36,9 38,5 D11- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato D14- Identificar efeito de sentido da pontuação e outras notações 40,6 D10- Identificar marcas linguísticas que evidenciam locutor/interlocutor 40,9 D1- Localizar informações explícitas em um texto 43,2 D4- Inferir uma informação implícita em um texto 43,7 47,8 D2- Estabelecer relações entre partes de um texto 48,1 D6- Identificar o tema de um texto D13- Identificar efeitos de ironia ou humor 50,1 D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão 50,2 D9- Identificar finalidade de textos de diferentes gêneros 55,4 D7- Identificar conflito gerador do enredo e elementos da narrativa 56,1 D8- Estabelecer relação causa/consequência 57.9 72,9 D5- Interpretar texto com auxílio de material gráfico

Figura 17- Índice de acertos dos descritores de Língua Portuguesa (média e erropadrão).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Pode-se observar que o descritor D15 (Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação) obteve o menor índice de acertos; e o descritor D5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico) representa o maior número de acertos. A partir da análise da Figura 17, é possível perceber que os alunos avaliados possuem facilidade no que se refere a habilidades que representem interpretação, análise e identificação de informações em diferentes tipos de texto. Porém, o descritor D15 (Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação), que obteve o menor número de acertos, revela uma dificuldade em reconhecer diferentes formas de tratar uma informação, o que pode estar relacionado com o modo como os alunos são alfabetizados e letrados. Ressalta-se que esse é o único descritor que exige criação, criatividade e imaginação por parte do aluno, ou seja,

habilidades que não se desenvolvem com atos de repetição, como as habilidades de identificar, relacionar e localizar informações em um texto.

Indo além, pode-se afirmar que é possível analisar, interpretar e identificar informações em um texto caso ele siga um padrão, seja ele de repetição de estrutura textual, seja do tipo de questão cobrada. Entretanto, quando o descritor exige o reconhecimento de formas diferentes de tratar uma informação, os alunos podem cair em erro, pois, supostamente, estariam acostumados com uma estrutura de ensino e atividades que se repetem, dificultando o aprendizado da habilidade representada pelo descritor D15 (Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação).

Outros descritores que se destacaram com baixo índice de acertos foram os D12 (Estabelecer relação lógico-discursivas); D11 (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato); e D14 (Identificar efeito de sentido da pontuação e outras notações).

Considerando o índice de acertos, as médias de importância e a facilidade de ensinar, obteve-se o índice de prioridade dos descritos de Língua Portuguesa no município de Campos dos Goytacazes (Figura 18).

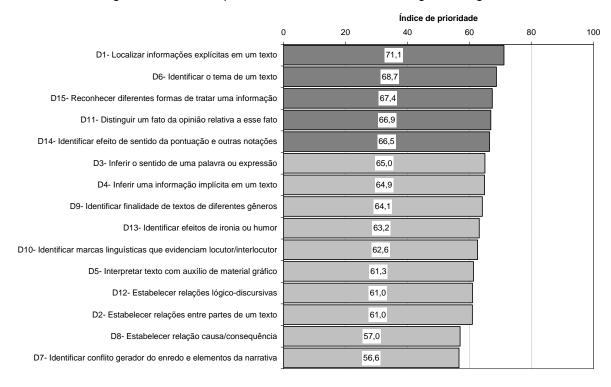


Figura 18- Índice de prioridade dos descritores de Língua Portuguesa.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A partir da Figura 18, é possível perceber que os descritores D15 (Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação) e D11 (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato), apontados na Figura 17 entre os quatro primeiro com o menor número de acertos, estão entre os quatro que possuem maior prioridade de acordo com os professores que responderam ao questionário desta pesquisa. Isso revela a necessidade de trabalhar esses descritores de forma mais intensa em sala de aula assim como os D1 (Localizar informações explícitas em um texto) e D6 (Identificar o tema de um texto), também apontados na pesquisa como descritores prioritários. Logo, sugere-se que os docentes que atuam no 5 ano do Ensino Fundamental tenham acesso a essa pesquisa a fim de identificarem esses índices e a partir disso promover o desenvolvimento das habilidades avaliadas abaixo da média em suas aulas.

Também é perceptível que algumas habilidades se repetem em descritores diferentes como é possível visualizar nos grupos de descritores que se referem às seguintes habilidades: identificar [D6 (Identificar o tema de um texto), D14 (Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações), D9 (Identificar finalidade de textos de diferentes gêneros), D13 (Identificar efeitos de

ironia D10 (Identificar marcas linguísticas ou humor), que evidenciam locutor/interlocutor) e D7 (Identificar conflito gerador de enredo e elementos da narrativa)]; estabelecer [D12 (Estabelecer relação lógico-discursiva), D2 (Estabelecer relações entre partes de um texto)] identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto e D8 (Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto)]; inferir [D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão) e D4 (Inferir uma informação implícita em um texto)]; distinguir [D11 (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato)]; e reconhecer [D15 (Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação)]. Diz-se que há uma repetição das habilidades, pois os descritores podem ser acoplados em grupos definidos pelos verbos que dizem respeito à execução dos comandos, como foi representado há pouco. Isso poderia explicar o fato de alguns descritores demonstrarem índices maiores de acerto do que outros, já que se baseiam em uma mesma habilidade, por exemplo, identificar, que estrutura seis descritores.

Ademais, salienta-se o quão é importante trabalhar esses descritores identificados como prioritários.

Com relação à proficiência na Prova Brasil e nota do Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação aos 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro, em que o município estudado também se manifesta em desvantagem, uma vez que ocupa péssimas colocações nos rankings estaduais. Tal situação é vista na Figura 19.

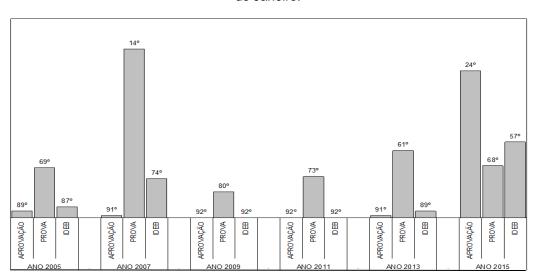


Figura 19- Ranking do fluxo escolar, proficiência na Prova Brasil e nota do Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Campos dos Goytacazes considerando os 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro.

Fonte: Ribeiro (2020).

Nota-se que, com relação ao índice de aprovação, o município de Campos dos Goytacazes, em 2005, obteve a 89ª colocação. Em 2007, ficou na 91ª posição. Nos anos de 2009 e 2011, manteve o 92º lugar. Percebe-se que, de 2013 para 2015, ocorreu um aumento no índice de aprovação, ficando o município na 24ª posição.

Com relação à Prova Brasil, percebe-se que, em 2005, o município deteve a 69<sup>a</sup> posição. Já, em 2007, ficou na 14<sup>a</sup> colocação. Avaliando 2009, identifica-se que o município assumiu a 80<sup>a</sup> posição. Em 2011, o município atingiu o 73<sup>o</sup> lugar e, em 2013, obteve a 61<sup>a</sup> posição regredindo para a 68<sup>a</sup> em 2015.

Em relação ao Ideb, Campos dos Goytacazes posicionou-se em 87º lugar; em 2005 e subiu para a 74ª posição em 2007; entretanto, em 2009 e 2011, manteve-se na 92º posição, última colocação. O ano de 2013 mostrou que o município atingiu o 89º lugar; em contrapartida, em 2015, subiu para a 57ª colocação. Esse aumento ocorreu devido à melhoria no fluxo escolar, em que o município passou de 91º lugar, em 2013, para o 24º lugar, em 2015. Em contrapartida com relação à proficiência, Campos dos Goytacazes caiu do 61º lugar para o 68º lugar, conforme pode ser observado nas Figuras 16 e 17.

Diante desses números, nota-se que não houve uma melhoria na proficiência, porém no índice de aprovação, o que pode ser esclarecido devido ao município ter aderido ao Bloco/Ciclo Alfabetizador no ano de 2015, implantado pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 e incorporado no Pacto Nacional pela Alfabetização

na Idade Certa (PNAIC), compromisso firmado do MEC com a participação dos governos federal, estaduais e municipais e do Distrito Federal. Salienta que este foi interrompido pelo governo federal em 2019, contudo, a fim de manter o direito dos estudantes à aprendizagem e à continuidade, a prefeitura fechou um acordo com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (RIBEIRO, 2020).

O PNAIC tem como objetivo a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade e até o 3º ano do Ensino Fundamental, atendendo assim à Meta 5 do PNE (Lei nº 13.005/2014), ampliando, dessa forma, a fase de alfabetização para os 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Fundamental, sendo considerado bloco pedagógico ou um ciclo sequência. Nesses anos, não foi permitida a interrupção, o que levou à aprovação automática (RIBEIRO, 2020).

O Ideb é calculado a partir de duas bases: o resultado do Saeb, anteriormente conhecido como Prova Brasil; e o Índice de Aprovação do Município. Campos dos Goytacazes manteve a média do Saeb de 2015, com uma pequena melhora em Português e queda em Matemática.

Entende-se que diferentes são os fatores que interferem e influenciam os processos de ensino e de aprendizagem dos/as estudantes e, portanto, devem ser tratados em conjunto na implementação das políticas educacionais, como bem salienta a base teórica sobre avaliação tanto de sistema quanto de sala de aula, como Souza (2000) esclarece. Indo além, Hoffmann (1993) aponta que a avaliação está conectada com o contexto vivenciado pelo aluno, e não com o papel no qual preenche suas respostas.

É neste momento que a ambiguidade relacionada à avaliação de sistema e de sala de aula citada no primeiro capítulo é posta em relevo. Isso, pois os resultados obtidos na avaliação de sistema escondem todo o contexto em que o aluno está inserido, já que muitas vezes o aluno é aprovado sem ter condições. Nesse caso, a avaliação de sala de aula feita pelos professores parece não ter sentido, visto que, mesmo que o aluno seja mal avaliado, será aprovado, progredindo de ano escolar. Essa dinâmica torna o processo avaliativo de sala de aula inútil, certa vez que o próprio sistema municipal de ensino progride um aluno que, na realidade, não deveria progredir.

Assim, avalia-se de forma errada e permite-se que o aluno progrida com o erro identificado no processo avaliativo. Isto se sustenta à medida que a posição do município no Ideb tem uma queda, como já dito.

# 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo debater a respeito das avaliações de larga escala Saeb e Ideb e a discrepância entre os resultados apresentados e a realidade escolar de Campos dos Goytacazes, percebendo como os resultados atingidos no Saeb podem ser aproveitados para desenvolver melhorias nas práticas educativas dos docentes de Língua Portuguesa, visando a um melhor desempenho dos discentes do 5° ano do Ensino Fundamental da rede municipal.

Os dados apresentados na pesquisa bibliométrica realizada na presente tese, foi possível analisar o perfil da pesquisa acadêmica sobre a Avaliação da Educação e, mais especificamente, a participação brasileira nessa produção científica. O tema Avaliação da Educação é de interesse global e apresenta intensa interação entre alguns países, com destaque para os EUA como o país que mais publicou na base *Scopus*, tanto de forma geral, como no que se refere ao tema "avaliação da educação", detendo 33,7% das publicações mundiais para todos os temas e 27,3% dos artigos no tema específico.

Em termos de produção científica, de forma geral, o Brasil ocupa 15ª posição, com 1,8% das publicações e, especificamente sobre o tema "avaliação da educação", assume o 3º lugar, com 9,3% das publicações, o que demonstra preocupação e esforço dos pesquisadores no sentido de estudar esse assunto.

Diante disso, percebe-se que o tema Avaliação da Educação é de interesse dos pesquisadores brasileiros. Porém, apesar do seu esforço em estudar esse assunto, percebe-se que o Brasil possui uma representação baixa se comparada à quantidade de publicações dos EUA.

Os dois principais periódicos que mais publicaram sobre o tema em nível mundial são *Studies in Educational Evaluation* e *American Journal of Evalution*. No Brasil, as revistas "Meta Avaliação" e "Ensaio" destacam-se das demais, com

vantagem considerável em relação às outras. Este mapeamento poderá servir de apoio para pesquisadores e de sustentação de novos trabalhos no processo de revisão de literatura.

Percebe-se que a avaliação da educação tem despertado o interesse da comunidade científica. Nota-se que há a preocupação de os pesquisadores brasileiros estudarem o assunto também pelo fato de o País, além de estar relativamente bem situado entre os que mais publicam, ter taxas de crescimento acelerado nesta área de publicação.

Os resultados do presente estudo favoreceram o conhecimento de um cenário mais abrangente sobre o tema, e estes são importantes para que os pesquisadores possam construir uma base mais sólida na revisão de literatura de seus estudos na área "avaliação da educação", a qual tem grande potencial de exploração.

No que diz respeito ao tema avaliação, compreende-se que são diversos aspectos que interveem nos processos de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as e, diante disso, necessitam ser tratados em conjunto na implementação das políticas educacionais a respeito de avaliação tanto de sistema quanto de sala de aula. Além disso, a avaliação deve estar conectada com o contexto vivenciado pelo discente, e não apenas com o papel no qual preenche suas respostas. Reconhece-se que o Saeb é uma avaliação de larga escala que visa avaliar o sistema de ensino, mas que se relaciona com a avaliação de sala de aula ao ser proposto que os professores utilizem os baixos índices da avaliação para desenvolver as áreas em que os alunos demonstraram defasagem. Associam-se, então, diferentes aspectos entendimentos do que é a avaliação e de como o aluno pode ser avaliado.

Buscando analisar o processo evolutivo do comportamento do Saeb e do Ideb em Campos dos Goytacazes no período de 2005 a 2017, identificou-se que, em relação à Prova Brasil, em 2005, o município deteve a 69ª posição. Já, em 2007, ficou na 14ª colocação. Avaliando 2009, identificou-se que o município assumiu a 80ª posição. Em 2011, o município atingiu o 73º lugar e, em 2013, obteve a 61ª posição, regredindo para a 68ª em 2015.

Em relação ao Ideb, Campos dos Goytacazes posicionou-se em 87º lugar, em 2005, e subiu para a 74ª posição em 2007; entretanto, em 2009 e 2011, manteve-se na 92º posição, última colocação. O ano de 2013 mostrou que o município atingiu o 89º lugar; em contrapartida, em 2015, subiu para a 57ª colocação. Esse aumento

ocorreu devido à melhoria no fluxo escolar, em que o município passou de 91º lugar, em 2013, para o 24º lugar em 2015. Em contrapartida, com relação à proficiência, Campos dos Goytacazes caiu do 61º lugar para o 68º lugar.

Perante esses números, observa-se que não houve uma desenvolvimento na proficiência e sim no índice de aprovação, o que pode ser justificado pelo município ter aderido ao Bloco/Ciclo Alfabetizador em 2015, instituído pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, e integrado ao PNAIC (RIBEIRO, 2020).

Percebe-se que, devido à aprovação automática, os resultados obtidos na avaliação de sistema muitas vezes não refletem a real situação do aluno, já que, em alguns casos, o aluno é aprovado sem o conhecimento necessário para aquele ano.

Quando isso acontece, a avaliação de sala de aula feita pelos docentes não tem significado, uma vez que, mesmo que o discente seja mal avaliado, terá uma aprovação, o que torna o processo avaliativo de sala de aula ultrapassado.

Ainda sobre esta ambiguidade, é necessário esclarecer que a política de aprovação automática fez com que o Ideb do município não demostrasse a realidade, mascarando a real situação escolar em Campos dos Goytacazes tanto para o município quanto para escalas maiores de análise, já que o município poderia ser colocado em comparação com outros em escala nacional maior do que a realidade.

Destacam-se também, neste trabalho, os descritores que possuem maior prioridade de serem trabalhados em sala de aula, tais como D1 (Localizar informações explícitas em um texto); D6 (Identificar o tema de um texto); D15 (Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação); e D11 (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato). É necessário o desenvolvimento dessas habilidades, que se apresentam com os índices abaixo da média revelados pela avaliação.

Diante dessa situação, verifica-se a necessidade de o município de Campos dos Goytacazes elaborar investigações sobre as notas mais recentes do Ideb e do Saeb e planejar formas de desenvolver as habilidades e competências necessárias para que os alunos do 5° ano do Ensino Fundamental tenham bons resultados nas avaliações de sistema citadas. Também é preciso que a rede municipal de educação alie os resultados das avaliações de sistema com as avaliações de sala de aula, pois é no cotidiano escolar — com o professor e os outros alunos — que as habilidades e competências são desenvolvidas.

Tendo em consideração a pergunta norteadora do presente trabalho e os caminhos trilhados durante a elaboração desta pesquisa, podem-se ressaltar certas reflexões que objetivem melhorias direcionadas às práticas educativas dos professores de Língua Portuguesa atuantes no 5° ano do Ensino Fundamental em busca de minimizar a discrepância entre os resultados divulgados das avaliações de larga escala, Saeb e Ideb, referente ao município de Campos dos Goytacazes (RJ). Inicialmente, pode-se evidenciar que, para tentar atingir a meta da nota da avaliação do Ideb, é preciso que a Prefeitura do município de Campos dos Goytacazes arquitete uma política integral de desenvolvimento da educação municipal.

Pode-se perceber também, a partir das pesquisas realizadas sobre Campos dos Goytacazes, que os programas de promoção do desenvolvimento da qualidade da educação que forneceram um capital para as escolas sem o acompanhamento de um planejamento e uma fiscalização adequada da gestão desse dinheiro não conseguiram obter sucesso. Além disso, foi identificado que a formação continuada ofertada pela Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes não visa prioritariamente desenvolver as habilidades e competências vinculadas aos descritores da matriz de referência de Língua Portuguesa, que se trata de habilidades essenciais avaliadas pelo Saeb em diferentes etapas de ensino. Esta realidade reflete-se, nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Campos dos Goytacazes, em baixas notas obtidas no Ideb.

É válido ressaltar que a infraestrutura das escolas municipais não pode ser ignorada, pois a escola necessita ter uma infraestrutura que facilite a promoção dessas habilidades e competências atrelada aos descritores da matriz de referência de Língua Portuguesa, por exemplo, uma biblioteca e uma sala de leitura. É nesse ambiente que os docentes terão acesso a diversificados recursos didáticos que os auxiliarão na promoção do ensino da Língua Portuguesa. Quando esse espaço é disponível aos alunos, isso facilita que tenham acesso, por livre-arbítrio, aos livros que preferem realizar a leitura visando desenvolver as habilidades que estão sendo trabalhadas pelo professor em sala de aula.

Outra estrutura de suma relevância que pode ser destacada é a presença de uma sala de informática na escola. Esse local é onde os discentes têm acesso a realização de pesquisas e trabalhos na área da Língua Portuguesa possibilitando, assim, que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias. O livro didático

também exerce a função de suporte para que os alunos consigam, em suas próprias casas, ter acesso a um material que auxiliará os seus estudos.

Importante também estar atento à metodologia adotada para trabalhar o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula. Neste caso, o que o presente trabalho reivindica é uma metodologia que não priorize o conteúdo e não vise a decoreba, mas sim auxilie o discente a desenvolver as competências necessárias para atingir a fluência e a competência no uso de sua língua materna. Desse modo, aconselha-se que a política de desenvolvimento da educação municipal de Campos dos Goytacazes integre como um todo todas essas esferas visando melhorar a qualidade do ensino em questão.

A produção deste estudo, portanto, no campo das políticas educacionais, pode subsidiar novos debates sobre a educação e especificamente sobre o Ideb, sobre as suas interferências no ambiente educacional, sobre a qualidade do ensino ofertado e as práticas pedagógicas presentes em sala de aula.

## **REFERÊNCIAS**

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-21.

AGÊNCIA NACIONAL DE PETRÓLEO, GÁS NATURAL E BIOCOMBUSTÍVEIS (ANP). **Royalties** -Tabelas contendo o valor mensal dos royalties dos beneficiários. 2019. Disponível em: http://www.anp.gov.br/royalties-e-outras-participacoes/royalties. Acesso em: 10 set. 2019.

ARRETCHE, M. Tendências nos Estudos sobre Avaliação. *In:* RICO, E. (org.). **Avaliação de Políticas Sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998. p. 29-41.

BACICH, L.; MORAN, J. M. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio,** São Paulo, v. 17, n. 25, p. 45-47, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf. Acesso em: 11 out. 2020.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

BOMENY, H. **Os Intelectuais da Educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BONAMINO, A. M. C.; SOUZA, S. Z. L. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 373-388, 2012.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132 nov. 1999.

BOTLER, A. *et al.* Qualidade na Educação Municipal: um estudo comparativo entre o Ideb e o IDHM–Educação no nordeste brasileiro. **Revista de Administração Educacional**, Pernambuco, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/viewFile/2309/1859. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão 3. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Educação Básica**. Brasília: MEC, 2019c. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica. Acesso em: 02 dez. 2019.

BRASIL Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Histórico Saeb.** Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb. Acesso em: 11 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Informações Estatísticas**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasília). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. 2015. Disponível em: http://inep.gov.br/pisa/. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020.** Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial União:** seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23/12/1996.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1/2. 07/02/2006. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, Edição Extra, p. 1 - 26/6/2014. 2014c. Disponível em: http://pne.mec.gov.br. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação,

pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial União:** seção 1, Brasília, DF, p. 5 - 24/04/2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Emenda Constitucional nº 59, de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica [...]. **Diário Oficial União:** seção 1, Brasília, DF, p. 8 - 12/11/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7 - 21/06/2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 jul. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 05 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental - matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Notas estatísticas** – Censo da Educação Superior – 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao\_superior/censo\_superior/documentos/2020/Notas\_Estatisticas\_Censo\_da\_Educacao\_Superior\_. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Lei n. 13.005/2014. **PNE em movimento**, 2014b. Disponível em: http://pne.mec.gov.br. Acesso em: 12 jun.2019.

BRASIL. Qual é o papel da União, dos Estados e dos Municípios na Educação? **Todos pela Educação**, 2018. Disponível em

https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/qual-e-o-papel-da-uniao-dos-estados-e-dos-municipios-na-educacao. Acesso em: 27 jul. 2019.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. 4. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1992.

CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ). Resolução SMECE nº 05 de 17 de janeiro de 2020. Dispõe sobre a implantação das diretrizes do sistema de avaliação para os níveis e modalidades de ensino da rede municipal de educação de Campos dos Goytacazes, a partir do ano de 2020 e revoga a resolução SMECE nº 03 de 13 de novembro de 2017, a instrução normativa nº 01 de 29 de janeiro de 2019 e a instrução normativa nº 02 de 03 de maio de 2019. **Diário Oficial [do] Município de Campos dos Goytacazes:** Poder Executivo, Campos dos Goytacazes, n. 520, p. 26, 31 jan. 2020.

CAMPOS sem referência no Ideb. **Folha 1,** Campos dos Goytacazes, 2020. Disponível em: https://www.folha1.com.br/\_conteudo/2020/09/geral/1265599-campos-sem-referencia-no-ideb.html. Acesso em: 13 out. 2020.

COSTA-HÜBES, T. da C. Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para municípios com baixo Ideb. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 501-523, 2013.

COTTA, T. C. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 52, n. 4, p. 89-111, out-dez, 2001.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, dez. 2014.

CURY, C. R. J. Qualidade em educação. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, ano 17, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004. Disponível em

https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4227. Acesso em: 27 dez. 2020.

- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- FARACO, C. A. Linguagem escrita e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2012.
- FARIA, G. G. Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação (FUNDEB). *In:* CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. (org.). **Dicionário de Políticas Sociais**. Barbacena: EDUEMG, 2012. p. 210- 215.
- FERNANDES, M. A. **Desafios para uma educação de qualidade:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no município de Juara MT. Cuiabá (MT): A Autora, 2010.
- FONSECA, E. N. da (org.). **Bibliometria**: teoria e prática. São Paulo: Cultrix, Ed. da USP, 1986.
- FRANCO, M. L. P. B. A Prática da avaliação de cursos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 21, p. 147-166, jan./jun. 2000. FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FURTADO, M. G. Padrão de qualidade do ensino. *In:* RANIERI, N. (coord.). **Direito à educação.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. p. 167-182.
- GATTI, B. A.; VIANNA, H. M.; DAVIS, C. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, n. 4, p. 7-27, jul./dez. 1991.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1991.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**. 2020. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/campos-dosgoytacazes/panorama. Acesso em: 19 jan. 2021.
- KLAUCK, G. A. C. **Indicadores de Qualidade de Ensino**: estudo em escola destaque no Ideb. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.
- LANZANOVA, L. S.; SIPPERT, A.; RIOS, F. H. O ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais: uma análise sobre os reflexos dos estudos linguísticos nos documentos oficiais. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 15, n. 35, p. 660-681, 2020.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e criando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.
- MACEDO, S. D. **Gestão pedagógica em tempos de Ideb**. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em:

http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Seandra%20Doroteu%20de%20Mac%C3%AAdo.pdf. Acesso em: 27 jul.2019.

MACHADO, L. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Direito à educação e legislação de ensino. *In:* WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (org.). **O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997.** Brasília: Autores Associados, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, M. H. F. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos).

MENDONÇA, A. P.; SENA. D. J.; MARQUES, L. R. Qualidade da educação: sentidos hegemônicos na escola estadual de maior Ideb no interior do estado. *In:* EPEPE – ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 5., 2016, Pernambuco. **Anais** [...]. Recife: Unidade Acadêmica de Garanhuns, 2016. Disponível em:

https://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/V\_EPEPE/EIXO\_8/AlessandraPaulin aMendona-CO08.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

MUGNAINI, R.; JANNUZZI, P. M.; QUONIAM, L. Indicadores bibliométricos da produção científica brasileira: uma análise a partir da base Pascal. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 123-131, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a13v33n2.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 662- 684, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf. Acesso em: 27 jul. 2019.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 jun. 2019.

PAULA, O. C. de. O Plano de Desenvolvimento da Escola como instrumento de gestão das escolas públicas municipais de Campos dos Goytacazes RJ. 2017. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

- PNUD PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Nova lorque, EUA: PNUD, 2013.
- PNUD PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019**. New York, NY, EUA: PNUD, 2019.
- POLI, E. C. Avaliação de sistema e políticas educacionais: uma análise dos resultados do Saeb do Paraná. **Jornal de Políticas Educacionais,** Curitiba, n. 6, p. 22-32, jul./dez. 2009. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n6\_3.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPOS DOS GOYTACAZES - PMCG. **Campos dos Goytacazes:** Perfil. 2018.Disponível em: https://www.campos.rj.gov.br/newdocs/1542233062PERFILCAMPOS2018.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

- QEDU. Portal online de acesso a informações sobre a educação brasileira. 2020. Disponível em: https://academia.qedu.org.br/. Acesso em: 10 jun. 2019.
- RAMOS, T. T. Crescimento econômico e desenvolvimento socioespacial em Campos dos Goytacazes. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 63-88, 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/viewFile/16109/19559. Acesso em: 27 jul. 2019.
- RIBEIRO, K. da C. A proficiência de Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Campos dos Goytacazes RJ. 2020. 137f. Tese (Doutorado em Planejamento Regional e Gestão da Cidade) Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes, 2020.

ROTAÇÃO por estações. [S.I.: s.n.], 2016. 1 vídeo (21 segundos). Publicado pelo canal Lilian Bacich. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LN6nwM6Dzws. Acesso em 13 out. 2020.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. *In:* BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SCOPUS. Base de dados online de resumos e citações de literatura. **Portal de Periódicos CAPES.** 2019. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?option%3Dcom\_pcollection%26mn%3D70%26smn%3D79%26cid%3D63%26. Acesso em: 10 abr. 2019.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

- SILVA, H. A. **Um estudo sobre o índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb):** como as escolas públicas municipais de Juiz de Fora melhoraram seu desempenho. 2012. 94 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.
- SILVA, I. R.; SABINO, K. L. M.; PIRES, I. A. Um olhar para as dificuldades de interpretação textual. **Revista Cire**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 1-22, São Paulo, 2019.
- SILVA, L. C. R. da; COSTA, M. E. M. Alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um caminho a ser trilhado. **Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, Espanha, v. 2, n. 3, p. 182-192, 2016.
- SILVA NETO, R. et al. IDH. In: CAMPOS DOS GOYTACAZES. **Perfil Campos 2018**. Campos dos Goytacazes: PMCG, 2018. cap. 4, p. 77-84.
- SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, [S.I.], n. 29, p. 96-100, 2004.
- SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leituras.** Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, S. Z. 40 anos de contribuição à Avaliação Educacional. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 7-36, 2005.
- SOUZA, C. P. Dimensões da Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 6, n. 22, p. 101-118, 2000. Disponível em http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2218/2176. Acesso em: 11 jul. 2019.
- TCE- TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Estudos Socioeconômicos Municípios do Estado do Rio de Janeiro 2019**. Campos dos Goytacazes. Rio de Janeiro: TCE, 2019.
- TOSTA, K. S. Análise da Qualidade do Ideb como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: um estudo de caso no município de Campos dos Goytacazes/RJ. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2015.
- TREVISOL, J. V.; MAZZIONI, L. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. **Roteiro**, Santa Catarina, v. 43, n. especial, p. 13-46, dez. 2018.
- VANTI, N. A. P. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 152-162, maio/ago.

2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/ci/v31n2/12918.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças. São Paulo: Libertad - Centro de Formações e Assessoria Pedagogia, 1998.

VIANNA. H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003.

WORDLE. Ferramenta online para criação de nuvens de palavras. **Wordle**. 2019. Disponível em: http://www.wordle.net. Acesso em: 10 abr. 2019.

# APÊNDICE I

# PORTUGUÊS – 5° ANO

NOME:		
ESCOLA:		
Quanto a cada um dos descritores ab aixo relacionados, assinale o grau de importância do descritor e o grau de facilidade para aprendizage Escala de importância do descritor: (1) importância muito baixa (2) importância baixa (3) importância média (4) importância alta (5) import		escala de 1 a 5: não sei
Escala de facilidade para aprendizagem do descritor: (1) muito dificil aprender (2) dificil aprender (3) dificuldade média para aprender (4) fácil aprender	(5) muito fácil aprender (N) não se	
DESCRITOR	Importância (1 a 5)	Facilidade (1 a 5)
TÓPICO I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA		
D1- Localizar informações explícitas em um texto	(1)(2)(3)(4)(5)(N)	(1) (2) (3) (4) (5) (N)
D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	(1) (2) (3) (4) (5) (N)	(1) (2) (3) (4) (5) (N)
D4- Inferir uma informação implícita em um texto	(1)(2)(3)(4)(5)(N)	(1) (2) (3) (4) (5) (N)
D6- Identificar o tema de um texto	(1)(2)(3)(4)(5)(N)	(1) (2) (3) (4) (5) (N)
D11- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	(1)(2)(3)(4)(5)(N)	(1) (2) (3) (4) (5) (N)
TÓPICO II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO		
D5- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)	(1)(2)(3)(4)(5)(N)	(1) (2) (3) (4) (5) (N)
D9- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	(1)(2)(3)(4)(5)(N)	(1) (2) (3) (4) (5) (N)
TÓPICO III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS		
D15- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	(1)(2)(3)(4)(5)(N)	(1) (2) (3) (4) (5) (N)
TÓPICO IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO		
D2- Estab d'ecer rel ações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	(1) (2) (3) (4) (5) (N)	(1) (2) (3) (4) (5) (N)
D7- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	(1)(2)(3)(4)(5)(N)	(1) (2) (3) (4) (5) (N)
D8- Estab d'ecer rel ação cau sa/conseqüência entre partes e elementos do texto	(1)(2)(3)(4)(5)(N)	(1) (2) (3) (4) (5) (N)
D12-Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	(1) (2) (3) (4) (5) (N)	(1) (2) (3) (4) (5) (N)
TÓPICO V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO		
D13- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	(1) (2) (3) (4) (5) (N)	(1) (2) (3) (4) (5) (N)
D14-Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	(1) (2) (3) (4) (5) (N)	(1) (2) (3) (4) (5) (N)
TÓPICO VI. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA		
D10-Identificar as marcas ling tísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	(1) (2) (3) (4) (5) (N)	(1) (2) (3) (4) (5) (N)
Tempo de experiência de magistério (total): anos		
Tempo de magistério no 50 ano: anos		
Curso em que formou:		