



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS/INGLÊS

MARIANA DO CARMO NASCIMENTO

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA
LEITURA NO ESTADO DE PERNAMBUCO**

SERRA TALHADA 2018



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS/INGLÊS

MARIANA DO CARMO NASCIMENTO

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA
LEITURA NO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Licenciatura Plena em Letras/Inglês da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada, como requisito obrigatório para obtenção do grau de Licenciada em Letras/Inglês.

Orientadora: Prof. Dr^a. Noadia Íris da Silva

SERRA TALHADA, 2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca da UAST, Serra Talhada - PE, Brasil.

N244c Nascimento, Mariana do Carmo

Considerações sobre o processo de avaliação externa da leitura no estado de Pernambuco / Mariana do Carmo Nascimento. – Serra Talhada, 2018.

41 f.: il.

Orientadora: Noadia Íris da Silva

Coorientadora: Maria de Fátima Silva dos Santos

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Unidade Acadêmica de Serra Talhada, 2018.

Inclui referências.

1. Leitura. 2. Avaliação educacional - Pernambuco. 3. Educação e Estado. I. Silva, Noadia Íris da, orient. II. Santos, Maria de Fátima Silva dos, coorient. III. Título.

CDD 400

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA (UAST)

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA
LEITURA NO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Orientador:

Prof. Dr. Noadia Iris da Silva
(orientadora)

1ª Titular:

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Silva dos Santos
UFRPE/UAST

2ª Titular:

Prof.^a. Dr.^a Maria do Socorro Pereira de Almeida
UFRPE/UAST

Serra Talhada, 29 de agosto de 2018

Com base no disposto na **Lei Federal N° 9.610**, de 19 de fevereiro de 1998. [...] Autorizo para fins acadêmicos e científico a UFRPE/UAST, a divulgação e reprodução PARCIAL, desta monografia intitulada “**Considerações sobre o processo de avaliação externa da leitura no estado de Pernambuco**”, sem ressarcimento dos direitos autorais, da obra, a partir da data abaixo indicada ou até que manifestação em sentido contrário de minha parte determine a cessação desta autorização.

Assinatura

Data

Ler não é caminhar e nem voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo, é perceber a conexão entre o texto e o contexto e como vincula com o meu contexto.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Ao meu bondoso Deus, pelo dom da vida e força em todos os momentos em minha vida.

À professora Noadia, mestra querida e comprometida. Pela disponibilidade e ajuda em todas as etapas de elaboração desse trabalho, sempre gentil e atenciosa.

A todos os professores (as) do Curso de Letras pelos conhecimentos compartilhados.

Agradecer aos membros da banca Maria de Fátima dos Santos e Maria do Socorro Pereira de Almeida pela disponibilidade em contribuir com o trabalho aqui realizado.

A minha filha Fernanda Letícia, pelo auxílio, colaboração e paciência.

A todos aqueles que participaram de forma direta ou indireta na elaboração deste trabalho.

A todos vocês a minha gratidão.

RESUMO

Este estudo resulta de uma investigação bibliográfica e tem como objetivo refletir sobre as políticas públicas educacionais e os impactos produzidos pelas avaliações externas na prática docente tendo como foco as avaliações em larga escala na educação básica – SAEB e o Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco – SAEPE, apontando as implicações destas no cotidiano da sala de aula a fim de modificar as práticas dos professores e as consequências destas no processo de aprendizagem dos alunos. Para tanto, se fez necessário abordar a formação dos professores e a importância da qualificação profissional para a aplicação do processo de avaliação visando o alcance dos resultados desejados pela comunidade escolar. Os resultados da pesquisa sugerem que a metodologia dessas avaliações resulta num insignificante desenvolvimento processual e integral do aluno, além de gerar um clima de responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso do mesmo, além de um ambiente de pressão para que o discente obtenha resultados de excelência nessas avaliações.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Prática docente; Sistema de Avaliação em larga escala.

ABSTRACT

This study results from a bibliographical research and aims to reflect on public educational policies and the impacts produced by external evaluations in teaching practice, focusing on large - scale assessments in basic education - SAEB and the State Assessment System of Pernambuco - SAEPE, pointing out the implications of these in the everyday of the classroom to the point of modifying teachers 'practices and their consequences in the students' learning process. However, it is necessary to address the training of teachers and the importance of professional qualification for the application of the evaluation process in order to reach the desired results by the school community. The results of the research suggest that the methodology of these evaluations results in an insignificant procedural and integral development of the student besides generating a climate of teacher accountability for the success or failure of the same, besides a pressure environment so that the student obtains results of excellence in these assessments.

KEYWORDS: Reading; Teaching practice; Large scale evaluation system.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
OBJETIVOS	12
METODOLOGIA	13
1. ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE A LEITURA	Erro! Indicador não definido.
1.1 Concepções de Leitura	15
1.2 Avaliação da leitura.....	18
1.3 Um paradigma em construção: avaliação enquanto discurso	21
2. AS ANALISES EXTERNAS.....	23
2.1 O sistema de avaliação externa no estado de Pernambuco	27
2.1.1 O Pacto pela Educação (PPE)	28
2.1.2 Painel de Indicadores	30
2.1.3 Indicadores do PPE	31
Idepe (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco)	331
Taxa de Aprovação.....	31
Taxa de Abandono	31
Taxa distorção Idade Ano (TDI)	31
Proficiência.....	31
Indicadores de Processo	32
Nota Interna.....	33
3. SÍNTESE DAS ANALISE: O SISTEMA DE 34AVALIAÇÃO EM PERNAMBUCO	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa promover uma reflexão sobre as políticas públicas educacionais e os impactos que estas produzem pelas avaliações externas na prática docente, focando o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Pernambuco).

Por meio de estudo bibliográfico sobre as avaliações em larga escala e da legislação educacional brasileira, faz-se necessário abordar questões como: o papel do professor, sua formação e como o mesmo tem sido pressionado para direcionar sua prática adequando-a aos objetivos das avaliações externas. Assim, estão presentes fatores influenciadores do trabalho docente, pois essas políticas de avaliações externas têm como ideal a mobilização dos gestores, professores, alunos, pais e comunidade. Desta forma, o professor vem sofrendo pressão para alavancar os resultados da escola. Por conta disso, os docentes acabam imprimindo novos rumos à sua prática.

É importante ressaltar que a instituição escolar não é abstrata. A escola é o cerne do sistema educativo formal, pois, além de ser um local de decisão, onde ocorre a elaboração e execução de políticas educacionais, é lugar de aprendizagem onde há o envolvimento de todos num processo organizacional num compromisso da construção do conhecimento. Enfatizamos o significado e o sentido da escola para a formação dos alunos e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Falar sobre as avaliações externas, faz-nos refletir acerca das finalidades da educação nos dias atuais. O Ministério da Educação (MEC), ancorando-se no culto aos resultados e índices das avaliações externas, vem instituindo uma política educacional baseada na “obrigação de resultados” e na “cultura do desempenho”. Observa-se que se enfatiza nos sistemas escolares, um padrão de julgamentos, comparações, competição, em que os índices atingidos justificam o bom ou o mau desempenho dos professores e isto os leva a uma readequação da sua prática docente.

Assim, a escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido.

Sabemos que a legislação educacional brasileira assume a concepção de que a escola é responsável por várias funções e que as mesmas estão interligadas a múltiplos objetivos, garantindo desta forma que o processo avaliativo contribua para a materialização de objetivo central da escola que é a aprendizagem.

Sendo assim a avaliação revela os objetivos de ensino já atingidos num determinado ponto de percurso e também as dificuldades no processo de ensino aprendizagem. Com isso Kraemer (2006), considera a avaliação como aliada do processo de ensino e aprendizagem que vai ajudar o professor a redirecionar sua prática pedagógica a fim de atingir o seu objetivo principal que é a aprendizagem do aluno, além disso, através da avaliação, é possível o docente acompanhar e analisar o desenvolvimento da proposta pedagógica escolar e o seu próprio desempenho.

Com base nessas premissas, compactuasse com o pensamento de que são necessárias práticas avaliativas capazes de promover a superação de um modelo seletivo, quantitativo, classificatório e excludente.

Desta forma, é preciso considerar a avaliação como um importante instrumento que deverá gerar reflexões das ações desenvolvidas por alunos e professores, além de externar amorosidade, inclusão, dinamismo e construção, é um ato que implica disponibilidade de acolhimento dos educadores para os educandos e a partir daí poder auxiliá-los em suas dificuldades e trajetórias de vida.

Justifica se essa pesquisa como a necessidade de avaliação dos métodos avaliativos, presentes nas escolas do estado Pernambuco, tendo como intenção identificar melhorias através dos resultados existentes nos métodos avaliativos.

OBJETIVOS

Objetivo geral

- Analisar a leitura e sua avaliação em escolas da rede pública de ensino do estado de Pernambuco

Objetivos específicos

- Detectar o que os alunos do ensino médio aprenderam sobre a leitura em sala de aula.
- Observar como foi feito o ensino de leitura e como assimilam o que é leitura.
- Conscientizar o aluno que é através da leitura, que se fundamenta toda a base para conhecimentos posteriores.

METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido seguiu os preceitos do estudo exploratório por meio de um levantamento bibliográfico, baseado em livros, artigos e questionários. Foram livros que abordam o tema, disponível na biblioteca da Unidade Acadêmica da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Campus Serra Talhada, publicados no período de 1999 a 2007, artigos encontrados em sites relacionados a educação e avaliação de leitura e dados do IDEPE – que é o indicador de qualidade da Educação Pública Estadual.

O estudo teve como objeto de exploração alunos da rede pública estadual, mais especificamente o ensino médio. A observação deu-se nos meses de outubro / novembro / dezembro de 2017. Foi verificado como se portaram os alunos em sala de aula sobre leitura e como professores ministraram suas aulas.

1. ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE A LEITURA

1.1 Concepções de Leitura

De acordo com Leffa (1996, p. 10), a leitura é, basicamente, um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, que é a abrangência de conteúdos de textos, que é oferecido pela escola, nisso a escola se encontra está sempre parada nos avanços com a leitura, quando se trata do ensino de leitura é muito diversificado, não existe o ensino de leitura propriamente dito, pois os alunos leem pouco e assimilam menos, a leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas através de pequenos textos, que o professor usa como forma de ensinamento de mesma.

A leitura deve ser uma atividade construtiva e criativa, que desenvolva o interesse e compreensão do aluno como leitor. Quanto a isso, a leitura pode ter definições restritas para extrair informações quando se faz uma leitura de um texto, extrai-se significados do mesmo e vice-versa, também se atribui significados ao mesmo e daí a compreensão que é o resultado da leitura. Essa compreensão acontece à medida que o leitor avança no texto as frases vão se formando em parágrafos e os mesmos vão se tornando novos textos.

Ainda sobre concepção de leitura, as autoras Shirley Jurado & Roxane Rojo (2006, p. 38), trazem abordagem sobre uma renovação, que acontece com a publicação dos PCNEM (BRASIL, 2000), pela não fragmentação das disciplinas, que determina um currículo voltado para conhecimentos e competências, nestes pode-se ver contextos de sua aplicação o trabalho e a cidadania. Para interação de sujeitos a cidadania e trabalho por meio da leitura, essa é de absoluta importância, pois é quando estes conseguem o domínio da palavra, por meio delas trocam ideias e conhecimentos e com estes é possível desvendar e entender o mundo que o cerca. Dito de outra forma, a leitura/compreensão é produção dos sentidos que implica uma resposta do leitor ao que lê que se dá como ato interlocutivo num outro tempo e num espaço social.

Nesses termos, o aluno deve desenvolver capacidades que lhe garantam o conhecimento sobre as diversas manifestações da linguagem verbal, de modo a posicionar se no mundo. O leitor deverá desenvolver essas habilidades construindo sua competência

investigativa e compreensiva, cabendo ao mesmo apenas o domínio desses significados, de modo que entenda que lê é dialogar com o pensamento do autor.

Segundo Leffa (1996 p.10) pode-se ler tudo o que nos cerca, a alegria, a tristeza, a dor, os sentimentos até mesmo a sorte, quando se faz uma leitura sociológica se pode ter toda a estrutura ambiental daquele espaço, pode-se ver toda realidade refletida no tempo e no espaço.

Em se falando de espaço, Leffa (1996) cita como exemplo uma casa onde cada observador faz sua leitura, o morador faz sua leitura de ambiente, o ladrão faz sua leitura estratégica, o arquiteto faz sua leitura arquitetônica, a imobiliária faz leitura para investimentos, etc. e pode acontecer que esses leitores não façam uma leitura correta do que se pretende. Isso acontece quando o leitor diz: li, mas não entendi, quis dizer olhei, mas não vi.

Pode haver entre o leitor e o que ele vê através da leitura mais de um reflexo isso é chamado ou percebido como realidade.

Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. E quando se trata de realidade Freire (2008), expõe que a leitura de um texto, tomada como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memoriza-la, nem é real a leitura, nem dela resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.

A autora Angela Kleiman (2006, p.22), com o título Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio inicia seu artigo apresentando alunos de uma escola do interior de São Paulo, quando observa as iniciativas de alunos nos corredores da escola, esses todos com formação de grupos para através destes formarem atividades de leituras, estas se enquadrando mais para o estudo de literatura a qual envolvia alunos das turmas, isto porque seria um concurso e todos as turmas poderiam participar.

Um dos aspectos observados foi alunos de periferia, esses poderiam estar em risco de exclusão, porém os mesmos tinham papel fundamental no uso do livro e da leitura que pertenciam a sua cultura. Isto quer dizer que as leituras da sala devem ser mais ou menos direcionadas ao grupo social, de com que o aluno tenha sua razão em meios as suas raízes, para que os mesmos não percam suas origens, com leitura e interação, adolescentes podem se relacionar e através do que leem tornar seus objetivos positivos. Ainda assim existem grupos que excluem adolescentes que frequentam a escola de ensino médio.

Entretanto, leitura e prática social são atividades que se realizam no mundo social e buscando situações concretas por meio da linguagem, é possível realizar vários tipos de ações sociais estas devem ter objetivos, modos e interação daí se determina que tipo de atividade se pode realizar. Nessa prática, o participante pode, na interação, criar novos contextos de ação. Então os alunos que não têm apreço para com a leitura, estes dependendo do que o professor acredite na sua capacidade, conseguem desenvolver a sua compreensão mediante o que lhe é sugerido.

O trabalho escolar, com perspectiva de linguagem, concepção e interação entre sujeitos acredita na capacidade dos mesmos de criar contextos de forma sempre renovada, sem estas os sujeitos não teriam capacidades de interagir em seu meio social. E para isto a sala de aula é um espaço institucional quando se trata de abordagens das redes sociais, por exemplo, o jornal e suas notícias, que traz assuntos relevantes ou interessantes para os alunos, porém ainda é visto alunos que não conseguem ler as notícias devido ao pouco aprendizado de leitura, não é uma constante mas acontece, com alunos de várias instituições escolares.

“E assim como os gêneros jornalísticos, há outros gêneros, de outras instituições culturais, que mantém sua identidade nos diversos circuitos pelos quais atravessam: os gêneros literários, os gêneros musicais, enfim, aqueles gêneros que mais tradicionalmente têm sido utilizados como material de leitura nos livros didáticos” (KLEIMAN, 2006, p. 29). Esses gêneros como outros afins aparecem nos livros didáticos de língua portuguesa, porém o estudo detalhado dos mesmos é pouco, a leitura é feita raramente devido dois aspectos: falta de tempo, as horas aulas são poucas, e falta de interesse do próprio aluno e vice-versa.

Ainda conforme a autora, as escolas não podem ou não se interessam em realizar trabalhos contextualizados envolvendo todos os alunos, isso quando se trata de prática social. Quanto a questionamentos de ordem social advindo dos indivíduos ou grupos de indivíduos na mesma turma, isso quando acontece o objetivo é de fortalecer os elos sociais com outros jovens ou de realizar determinadas ações cidadãs. No entanto, essas ações contribuem para a elaboração de um projeto cuja característica definidora deve ser o letramento.

“Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2006 p. 19). Entende-se assim que esses pressupostos sobre leitura/letramento se fundamentam em uma visão processual da

interação social. Logo a aprendizagem deve se voltar para a função social da língua, de modo a contribuir para a formação e a participação do indivíduo no mundo letrado.

1.2 Avaliação da leitura

De acordo com as autoras, Andreia Ferreira e Telma Leal (2007, p. 11), avaliar faz parte da vida, isso acontece em nossas resoluções, e ações do cotidiano, em dados momentos precisamos ser ponderáveis, e mediante um dado escolhido devemos fazer nossas avaliações, essas se devem a melhor escolha para que se tenha o melhor rendimento do processo almejado.

Em se tratando, da história muitos eventos importantes foram exemplos de contribuição de valores a várias ações humanas. Acordos e ideias pensados sistematicamente encadearam avaliações sobre uma ação social, que mudaram o rumo de muitos povos, manifestando as relações entre a avaliação e variações sociais. A avaliação tem como meta principal o objetivo de promover a construção do conhecimento.

Na escola, esse conhecimento tem dimensão específica, e é através desta que os alunos são avaliados constantemente de forma bem planejada para que possamos observar o quanto eles têm avançado, ou sobre os tipos de dificuldades que apresentam.

Para entender a avaliação na escola, é preciso entender como a cultura escolar foi construída ao longo dos anos mais especificamente no século XVI. Naquele tempo, a escola era vista como ambiente seletivo, as disciplinas eram rígidas, e o conhecimento ocorria de maneira controlada, pois os professores eram muito exigentes e suas práticas avaliativas ocorriam em rituais solenes.

No entanto, já em meados do século passado, várias mudanças foram locadas no corpo educacional. Os educadores buscaram nova perspectiva, para reflexão dos objetivos educacionais. Nesse contexto, a avaliação é usada como motivo para adaptar a prática pedagógica às necessidades dos alunos. Mediante tais finalidades é fundamental destacar que a avaliação das nossas próprias estratégias didáticas ou pedagógicas é essencial tendo como contrapartida o que os alunos fazem e dizem, ou seja, ouvir o aluno e tentar entender as respostas que eles nos dão.

Como se deu a organização curricular e avaliação, o sistema educacional brasileiro organizado em séries desde o início de sua formação ficou reconhecido como

aquele que selecionava os melhores, quer dizer os que mais se adaptavam às exigências escolares.

Foi observado que alunos provenientes de grupos socioeconômico privilegiado progridem com maior facilidade, enquanto aqueles provenientes de baixa renda e que frequentam escola pública passam por reprovações sucessivas, de modo a não concluírem o grau escolar almejado (FERREIRA e LEAL 2007, p. 16).

Nessa perspectiva de avaliação é papel da escola aplicar os ensinamentos dando oportunidades de aprendizagem, e avaliar se o devido ensino está sendo adequado. Nesse espaço tudo é levado em consideração o aluno, professor, escola e família. O aluno está se esforçando para realizar suas atividades, se está bem engajado em tal processo, o professor se está desenvolvendo as atividades didáticas, quais recursos adequados, a relação com os alunos, se as formas pedagógicas são coerentes com proposta escolar, em suma a escola deve disponibilizar espaço para administração, conflitos, apoio e problemas ensino aprendizagem, estes fazem parte do cotidiano escolar os quais a escola deve dar suporte pedagógico para que a avaliação tenha seus objetivos efetivados. A família, fator primordial na constituição do aluno em vida escolar, ela tem que garantir a frequência e a participação do aluno nas atividades. Todos esses fatores devem ocorrer para que o desempenho aluno/escola sejam bem-sucedido.

Suassuna (2007, p. 27) considera relevante paradigmas tradicionais de avaliação, que mostra divisões para serem entendidos como referenciais, as características mais marcantes podem ser tomadas como indicadores lógico ou modo de pensar, praticar a avaliação num certo tempo e espaço sócio histórico.

Mediante as concepções, as funções, os objetivos e as metodologias, autores e estudiosos do tema concordam que existiriam dois grandes paradigmas de avaliação que são: avaliação tradicional ou classificatória e reguladora ou formativa.

O paradigma tradicional, este denominado por ser aquele que se constituiu como tradição, teve início nas primeiras décadas do século XX, incorporados por elementos como ideologias e fundamentos, até os anos 90 do mesmo século assim se manteve estável com relação a alguns aspectos como: a ideia de classificação, a identificação com a medida, a existência de referências predefinidas de julgamento, etc.

O paradigma tradicional aponta elementos como as ideologias e os fundamentos características em quatro fases.

A primeira fase do paradigma tradicional estabelecida no início do século XX até a era de 30. Período em que avaliação foi sinônimo de medida motivo pelo qual

predominavam na época os testes e exames com finalidade classificatória. A psicologia / psicometria foram pilares conceituais no campo onde se desenvolveram as técnicas quantitativas de medida da inteligência e do desempenho humano.

O paradigma que toma a avaliação como medida é inspirado nas ciências exatas e da natureza de onde provêm os dispositivos experimentais, o controle das variáveis, da generalização dos resultados e a estabilidade das conclusões.

A segunda fase compreendida no período entre o final dos anos 30 e o começo dos anos 60, a avaliação passou por uma mudança, esta foi em grande parte determinada pela necessidade de recuperação econômica e pela expansão da indústria norte – americana. Os programas educacionais quando bem incrementados e com controle adequado eram vistos como condições do desenvolvimento do país.

Quanto ao campo educacional teve uma grande preocupação com a definição dos chamados objetivos educacionais, e com a forma ideal de controle adequado dos resultados. Então, o rendimento de cada aluno era medido através de um programa prévio de ensino e o resultado dos objetivos neles estabelecidos seria verificado sob a observação de mudanças comportamentais.

A função principal do paradigma era a ideia da avaliação como gestão, tendo-se como princípio que uma administração racional e eficiente da educação geraria qualidade e excelência.

A terceira fase do paradigma tradicional aconteceu nas décadas de 60 e 70 com a chamada profissionalização do campo da avaliação. Essa década foi marcada por várias e diversificadas lutas e mudanças sociais, essas partiam dos movimentos militantes em defesa dos direitos civis dos negros e algumas minorias, mais especificamente nos Estados Unidos.

Assim, a avaliação assume um papel sócio político, e deveria identificar corretamente os problemas sociais e que estes fossem resolvidos através de políticas adequadas e dos planos da distribuição de recursos, tendo como base os princípios das diferentes ciências humanas e sociais.

Nessa perspectiva, ficou consolidado o caráter público e político da avaliação, então beneficiado pelas pesquisas qualitativas que começavam a ganhar corpo em vários campos do conhecimento.

Porém apesar dessas há traços, que a avaliação praticada nas décadas de 60 e 70 ainda traz marcas do positivismo, na medida em que o sucesso das políticas de Estado mesmo estando voltadas para a ampliação dos direitos individuais e sociais.

A quarta fase do paradigma tradicional se inicia em final dos anos 70 atingindo toda a década de 80 e parte da década de 90. Período em que a crise do petróleo e da economia foi em escala mundial, com a crise houve cortes de recursos nas áreas sociais, sob o argumento do controle ao desperdício e à ineficiência dos políticos e instituições públicas. Veja é a fase de tornar seguro a racionalidade neoliberal, em que o universo da educação é equiparado no mercado.

Com isso houve mudanças relevantes tanto nos conteúdos quanto nos procedimentos de avaliação. Nisso surge imagem do Estado avaliador, outrora sendo provedor de benefícios, passa a ser controlador e fiscalizador das políticas públicas. Então a avaliação, que antes examinava a eficiência dos programas sociais, com objetivos de torna-los mais produtivos, recebe um novo conteúdo, o da logística do controle e da racionalidade orçamentária.

O objetivo da avaliação não é mais identificar e solucionar problemas, mas garantir a formação de quadros e perfis requeridos na nova fase do capitalismo, na qual se exigem baixo custo de produção e alta rentabilidade e qualidade. Assim a ideia de ampliação do acesso à educação é substituída pela de um currículo que sustente a aquisição, pelos alunos de competências e habilidades compatíveis com as novas funções estabelecidas no mercado produtivo.

Quanto aos questionamentos sobre o paradigma tradicional, este dominou grande parte do século XX: apesar de suas variações ideológicas e metodológicas, manteve sua característica: a produção de hierarquias e de exclusões.

Vejamos o que nos dizem limites dos instrumentos e medidas, nesses os objetivos exigem uma simplificação do conhecimento e exigem basicamente a capacidade de recordar definições formais.

Ainda ressalta que a avaliação deve necessariamente, gerar juízos de valor e anunciar possibilidades de transformações. Assim, mais importante do que dados numéricos é colocar questões sobre a escola lançar sobre ela novos olhares.

1.3. Um paradigma em construção: avaliação enquanto discurso.

Várias foram as críticas tecidas ao paradigma tradicional, este se não recebeu uma configuração transparente e automática de um novo modelo, pelo menos gerou uma nova realidade. Hoje o entendimento de que o ensinar e o aprender não se reduzem a processos de transmissão e assimilação de informações, antes devem persistir o pensamento crítico,

favorecer a autonomia intelectual e a criatividade, desenvolver-se em temas pedagógicos democráticos e solidários. Então, tudo isso pode ser urgente para a construção de uma teoria da avaliação que objetivando à transformação social, permita a superação do fracasso e contribua para que as práticas avaliativas sejam, de fato, um processo de pesquisa e interpretação que amplie a leitura dos fenômenos educacionais. Para isto um passo nesta direção teria de ser a diversificação dos campos de referência da avaliação que poderia ter como objetivo o aluno, o professor, o currículo, a escola, a gestão, os sistemas de ensino.

Partindo do pressuposto de que a educação é um direito social, torna-se urgente a revisão das práticas pedagógicas em geral e da avaliação em particular, na intenção de assegurar esse direito a todos os cidadãos.

Dentro do contexto do novo paradigma a avaliação passa a ser mais um empreendimento ético e político; ético quando permite decidir sobre os seus fins, a serviço de quem se coloca e que os usos serão feitos de seus resultados e informações: político deve ampliar os enfoques e os procedimentos que levem ao debate amplo, a negociação e a instauração de relações individuais que fazem das instituições educacionais espaços de aprendizagem e produção de conhecimentos e valores.

Daí a avaliação não é uma prática neutra ela se dá numa comunidade determinada. A individualidade implicada no ato de avaliar requer novos olhares sobre a realidade: para o outro, para diferentes contextos e níveis de desenvolvimento, cognitivo, acertos e erros, etc.

Sobre o conhecimento e o aluno é papel do professor, estruturar a comunicação pedagógica, articular dados e informações, tomar decisões no campo da didática, com dinâmicas e novas situações de aprendizagem.

De modo que os resultados da avaliação não são definitivos nem inquestionáveis, eles exigem uma boa habilidade no trabalho de interpretação, discussão e crítica.

Quanto aos objetivos da avaliação, ela tem função social bem mais ampla e abrangente, isto porque fornece subsídios para que os responsáveis pelas ações sociais promovam o alinhamento dos processos e das condições de ensino-aprendizagem.

A avaliação pode ser instalada como cultura, ser uma ação permanente, organizada e programática.

Conforme Marcuschi (2006, p. 57), até 1996 encontrava-se legitimado na Lei 5692/71 que de forma dissociada, atribuía ao segundo grau uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos ou habilitar para o exercício de uma profissão técnica

caracterizando uma disputa entre objetivos humanistas de um lado e econômicas de outro. Dessa forma parte dos alunos era estimulada a buscar no ensino médio a formação profissionalizante. Já estudantes oriundos sobretudo da classe média podiam optar por uma formação preparatória, constituída por um conjunto de estudos nas áreas humana e científica, tida como pré-requisito para a aspiração de ingressar em cursos de nível superior.

A formação média como etapa integrante da educação básica e a convicção de que há conhecimentos lidos como necessários ao exercício da cidadania, que devem ser trabalhadas em todas as escolas brasileiras, estão igualmente pressupostas no encaminhamento adotado pelos sistemas de avaliação educacional em andamento no país, tais como o SAEB e o ENEM. Essas avaliações ganharam corpo a partir de 1990, período em que a expansão do atendimento no Ensino médio, começa a ser mais intensamente reivindicada pela população e a integrar a agenda de políticas educacionais voltadas para a qualificação básica sob a ótica do direito.

Em 1997 o INEP/MEC realiza a primeira versão do ENEM. E a partir de 2001, com ações políticas de convencimento junto às Universidades e faculdades e com a adoção da gratuidade para os alunos das escolas públicas, o MEC consegue praticamente impor o ENEM como uma alternativa total ou parcial ao exame de ingresso no ensino superior, mesmo sem ter essa perspectiva como objetivo inicial declarado. Essa estratégia permitiu que o ENEM adquirisse maior visibilidade junto à sociedade, ao mesmo tempo em que seus exames e pressupostos passaram a ser objeto de estudo e análise tanto nas escolas de Ensino médio quanto por estudiosos das várias áreas avaliadas.

Ao pesquisarem a qualidade do Ensino médio, por meio de um exame nacionalmente unificado, as mencionadas avaliações em larga escala acabam por influenciar na definição do perfil pretendido para o aluno dessa etapa de ensino, sobretudo quando uma delas se apresenta como alternativa ao vestibular.

2. AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

O estudo bibliográfico realizado aponta que a partir do final dos anos 1980, repercutindo um movimento existente, especialmente nos Estados Unidos da América e em alguns países da Europa, a educação básica brasileira passa a ser objeto de avaliações externas, inicialmente apresentadas como necessárias para o monitoramento do desempenho de seus estudantes em provas padronizadas, passíveis de permitir

comparações entre redes e escolas. Esse quadro avaliativo ganhou densidade com a criação do Saeb no início dos anos 1990, fruto de algumas iniciativas de avaliação patrocinadas pelo Ministério da Educação.

Com a criação do Saeb, e sobretudo a partir de 2005, com o desdobramento na Prova Brasil, que se articula, em 2007, com o (Índice de Desenvolvimento da Educação) Ideb, o debate educacional brasileiro, particularmente envolvendo o ensino fundamental e o ensino médio, incorporou como duas características marcantes as avaliações externas e a qualidade, pois esta passa a ser considerada por parte de gestores, mesmo que sem um consenso na comunidade educacional, como expressão dos resultados daquelas – ainda que no caso do Ideb também sejam incorporadas no cálculo as taxas de aprovação de cada uma das etapas e escolas avaliadas. Paralelamente a essa avaliação conduzida pelo Inep, identificamos em várias redes estaduais e municipais iniciativas no sentido de criarem suas próprias avaliações externas, a exemplo do caso de Pernambuco, com SAEPE e o IDEPE.

As experiências iniciais de avaliações externas, até mesmo fora do Brasil, foram justificadas como necessárias para se poder monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer aos seus gestores subsídios para a formulação de políticas educacionais com focos mais bem definidos em termos dos resultados que, por sua vez, decorreriam das aprendizagens dos alunos. Não necessariamente essas avaliações tinham como foco cada escola das redes avaliadas, tanto que se recorria a avaliações por amostragem. Deve-se destacar que essas avaliações externas têm como características, entre outras, a definição de uma matriz de avaliação – na qual são especificados os objetos de avaliação – e o emprego de provas padronizadas – condição para que se sejam obtidos resultados mais objetivos e efetuadas comparações entre redes e escolas, tanto transversal quanto longitudinalmente. Diante do exposto, concretiza-se então a necessidade da formação do professor no sentido da adequação da sua prática pedagógica aos objetivos das avaliações externas e consequentemente a implicação disso na aprendizagem dos alunos, pois dessa maneira, o docente passa a incorporar em sua prática o que é necessário para que os alunos consigam obter êxito quando avaliados.

As avaliações externas aprofundaram a discussão de procedimentos estatísticos e psicométricos, ressaltando a importância da construção de matrizes de avaliação, a padronização de provas e a interpretação pedagógica de resultados, com destaque para a Teoria da Resposta ao Item (TRI), que permite a comparabilidade de resultados ao longo

do tempo e entre séries diferentes, expressos, geralmente, na Escala Saeb, que varia de 0 a 500 pontos. Adicionalmente, em algumas redes públicas foram desencadeadas políticas de remuneração diferenciada para profissionais da educação em função dos resultados dos alunos, consolidando um tipo de política chamada de responsabilização e incrementando o debate em torno da avaliação educacional. Consta-se então, mais uma vez o caso do Estado de Pernambuco com o Bônus de Desenvolvimento Educacional (BDE), que gratifica os professores com uma recompensa financeira quando a escola consegue atingir mais de 50% de rendimento enquadrando-se nas metas estabelecidas pela SEE (Secretaria de Educação do Estado).

Se, de um lado, qualidade não se confunde com desempenho em leitura e resolução de problemas, de outro, esses tópicos não são, de forma nenhuma, estranhos ao processo escolar que se pretenda de qualidade; ao contrário, configuram-se como suporte para todos os outros conhecimentos abordados no processo de escolarização. Com efeito, o incremento do Ideb, a médio e a longo prazos, se dará pelo incremento desses dois fatores articulados com melhorias nas taxas de aprovação. Enquanto indicador, a questão consiste em dimensionar seu potencial de contribuir para o equacionamento e enfrentamento de tarefas de planejamento educacional, uma vez que existem projeções do Ideb até 2020 para cada escola e rede, levando em conta, de alguma forma, as particularidades dessas unidades.

Há a necessidade de encarar a avaliação vinculando-a à aprendizagem que deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação, além de imprimir outra finalidade para a avaliação educacional no que se concentra sua verdadeira dimensão política; pois nas escolas que se pautam pela democracia e inclusão, as práticas avaliativas devem ser direcionadas para a aprendizagem global dos alunos.

Além de tudo isso, devemos destacar as inflexões a respeito do lugar que as avaliações externas passaram a ocupar nas políticas educacionais, sobretudo no plano federal, situação evidenciada por Fernandes e Gremaud (2009, p. 213), que destacam a necessidade de medidas de *accountability* – expressão inglesa traduzida comumente como responsabilização – que acarreta a incidência dos resultados dessas avaliações mais nas escolas.

Quando se fala de resultados, logo falamos do Ideb como indicador que expressa a qualidade da escola ou da rede a qual pertence. Textualmente, no Decreto n. 6.094, de

2007, a formulação do Ideb apresenta uma visão objetiva de seu potencial para indicar a qualidade da escola:

Art. 3- A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, com base nos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Assim, percebe-se claramente a não contemplação de aspectos relevantes do processo pedagógico, porém é possível considerar algumas potencialidades no Ideb por conta de duas características: a primeira é por facilitar uma apreensão, mesmo que parcial, da realidade educacional brasileira, aí destacadas suas escolas, e, segundo, por articular dois elementos que há muito tempo parecem ser antagônicos: o aumento da aprovação e do desempenho. Configura-se aí, elementos essenciais para que as escolas consigam desenvolver uma educação de qualidade, que se constitui num complexo problema político e pedagógico, isto porque, reflete os ideais da sociedade, da escola e das relações que entre elas se estabelecem. Oliveira e Araújo (2005) demarcam o debate apontando a necessidade de que os resultados de avaliações externas sejam incorporados sem que, contudo, se estabeleça determinismo nas relações entre eles e o trabalho dos professores, como se estes fossem únicos e plenamente capazes de engendrar os resultados escolares.

Outra posição representativa de várias iniciativas no Brasil no sentido de responsabilização quase que exclusiva dos professores pelos resultados, é a defendida por Castro (2007, p. 61). Segundo ele, a qualidade da educação se expressa nos resultados de provas padronizadas, e, mesmo reconhecendo as precariedades na atividade docente, incluindo sua remuneração, sustenta que a melhoria dos salários dos professores se daria pela “implantação de salários diferenciados mediante desempenho”. Para isto, diz, “o ideal seria estabelecer sistemas de avaliação dos professores vinculados aos resultados das escolas”.

No entanto, para que o professor tenha direito a estas melhorias salariais, é preciso que a escola atinja os resultados estipulados pelas Secretarias de Educação, ou seja, se a escola consegue atender aos índices, os docentes são contemplados com o chamado ~décimo quarto salário, que na realidade é, uma bonificação por cumprir esses índices que a escola teria que atender.

Oliveira (2011, p. 137), apoiando-se em Nevo (1998), destaca que as avaliações externas parecem ter sido desenhadas muito mais para produzir informações para os gestores de redes educacionais “do que para ajudar os professores a analisarem os resultados buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação”. De acordo com a autora, o trabalho com avaliação com foco em resultados nas escolas deveria servir para aprimorar o trabalho pedagógico dos professores de maneira que estas práticas fossem melhoradas a partir da identificação das necessidades geradas pelo processo.

Considerando que as avaliações externas contribuem para a melhoria de resultados, torna-se premente a exigência, por parte das escolas e do governo por uma educação de qualidade. Para tanto, os professores ficam obrigados a repensar suas práticas pedagógicas, enquanto que a escola deve trabalhar juntamente com a comunidade escolar as questões do currículo e da avaliação. Neste interim, a escola se sente na obrigação de desenvolver atividades pertinentes que respaldem as questões de eficácia e eficiência, assim como oferecer condições para que os alunos apresentem bons resultados como ocorre no Estado de Pernambuco com o (Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco) SAEPE e o (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco) IDEPE. Deste modo, ocorre uma adaptação do currículo aos conteúdos elencados no Programa das Avaliações Externas.

Nesta perspectiva, as avaliações externas acabam que influenciando toda Proposta Pedagógica Escolar no sentido de uma adequação dos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula com base na Matriz Curricular e, assim, torna-se necessário uma formação mais contundente dos educadores em relação a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

Desta forma, apontamos no Estado de Pernambuco um modelo que introduziu novos paradigmas para o processo de avaliação, além de permitir um aprimoramento dos processos com foco nos resultados e assim os programas, projetos e atividades servem de instrumento que vão fortalecer a prestação de contas das ações do governo a sociedade.

2.1 O sistema de avaliação externa no estado de Pernambuco

O Estado de Pernambuco adota a política de Gestão por Resultados desde 2007, com a implantação do Pacto pela Vida, trabalhando com metas pré-fixadas e pagamento

de bônus por desempenho, para melhorar não só o cumprimento das metas fiscais, mas também os indicadores de qualidade de vida da população.

Em 2011, o modelo de Gestão por Resultados foi aperfeiçoado e expandido para outras secretarias estaduais, dentre as quais merece destaque a Secretaria Estadual de Educação, com a implantação do Pacto pela Educação (doravante PPE). O PPE busca alinhar as ações estratégicas do Governo para obter melhorias nos serviços ofertados, através dos indicadores de resultado e de processo, estabelecendo uma rotina de atuação de metas, de medição e acompanhamento periódico dos resultados por escola, e elaboração e implantação de ações corretivas e pagamento de bônus por desempenho.

2.1.1 O Pacto pela Educação (PPE)

Em maio de 2008, o governo de Pernambuco lançou o programa “Todos por Pernambuco” por entender que, em uma gestão democrática, o poder público precisa dialogar com a sociedade. O projeto propôs estabelecer um canal de comunicação permanente. Nesse sentido, no início de cada mandato (2008, 2011 e 2015), houve a realização dos seminários regionais do “Todos Por Pernambuco”, que o Governo esteve presente em todas as regiões do Estado, a fim de escutar as principais demandas da sociedade em áreas como educação, saúde, segurança, cultura, desenvolvimento econômico, sustentabilidade, desenvolvimento social, infraestrutura, dentre outras.

O PPE é uma política que tem seu foco voltado para a melhoria da qualidade da educação, para todos e com equidade, abrangendo todas as escolas estaduais de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio, através do acompanhamento dos seus resultados. Possui várias linhas de atuação, que passam pelo fortalecimento das parcerias com os municípios, a transparência das informações, valorização e capacitação, inicial e continuada, dos profissionais da educação, reconhecimento do mérito, desempenho, monitoramento e avaliação dos processos e resultados. Em 2011, a partir das demandas que surgiram nos seminários e das necessidades identificadas pelo Governo na área da educação, foi criado o PPE. O PPE trabalha com todas as escolas estaduais de ensino fundamental anos finais e de ensino médio, exceto as escolas multisseriadas, indígenas e de aplicação. O PPE (Pacto pela Educação) possui sistemática de reuniões em três níveis: estratégico, tático e operacional.

No primeiro nível, tem-se a reunião estratégica do Comitê Gestor Executivo do Pacto, presidido pelo Governador do Estado e formado pelas Secretarias de Planejamento

e Gestão e de Educação, conforme o Art. 9º, inc. I do Decreto nº 39.336/13. Esses encontros são realizados na sede da SEPLAG (Secretaria de Planejamento) e têm como finalidade: apresentar os resultados do Estado e das Gerências Regionais de Educação (doravante GREs); gerar encaminhamentos a fim de destravar processos; suprir necessidades imediatas; alinhar procedimentos para o melhor funcionamento do setor; e apresentar análises sobre temas relevantes e estratégicos. É importante ressaltar que outras Secretarias, como a Procuradoria Geral do Estado, as Secretarias de Administração, da Fazenda e da Casa Civil, participam desta reunião justamente para proporcionar a solução imediata dos entraves debatidos na sala de monitoramento.

No segundo nível, ocorrem as reuniões táticas, nas quais o representante da SEPLAG reúne-se com os gestores das GREs e os diretores das escolas selecionadas e há o intuito de apresentar um panorama da situação da regional, informando sobre o desempenho das escolas presentes. Nessas reuniões, são identificadas as maiores fragilidades das escolas e, com base nos dados apresentados, são traçadas ações de melhoria, que deverão ser executadas pelos diretores e monitoradas através das atas de encaminhamentos.

No terceiro nível, têm-se as reuniões operacionais que ocorrem nas escolas, com a presença de toda a equipe escolar, os técnicos das GREs e os gestores da SEPLAG. Nesses encontros, são discutidos os resultados obtidos pelas escolas, o retorno dos encaminhamentos gerados nas reuniões táticas, a discussão de soluções para os problemas encontrados, bem como o andamento das ações já implantadas.

Esse formato, que abrange os três âmbitos, visa a alcançar todos os atores envolvidos no PPE, partindo do professor, passando pelo gestor das regionais, chegando ao nível estratégico com o Governador e Secretários de Estado, onde nas reuniões, são apresentados e discutidos os resultados bimestrais ou semestrais de escolas, das regionais e do Estado.

O PPE, quando foi criado em 2011, acompanhava apenas 300 escolas do ensino médio, sendo todas as de referência e as escolas com os menores rendimentos. Em 2013, passou a monitorar todas as escolas de ensino médio, tendo permanecido assim até o 2º semestre de 2015, quando o ensino fundamental também foi incorporado ao Pacto.

Em sua metodologia de trabalho, o PPE, por ser uma política de gestão por resultados, utiliza indicadores de processo e de resultado como mecanismos para avaliar

e mensurar objetivamente o desempenho das ações educacionais desenvolvidas pelo Estado de Pernambuco. Como principais indicadores do PPE, têm-se o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que são medidos anualmente para o 3º ano do Ensino Médio e 9º ano do Ensino Fundamental.

Para as escolas que possuem Ensino Médio Normal Médio, o Idepe é calculado para o 4º ano do ensino médio.

Os produtos e serviços do PPE se apresentam nas reuniões nos níveis estratégico, tático e operacional, onde existem produtos e serviços que são oferecidos pela SEPLAG como ferramentas de trabalho no monitoramento dos indicadores do PPE. Nesse sentido, tem-se: os e das GREs e que serve de instrumento para as reuniões táticas e operacionais.

2.1.2 Painel de Indicadores

O Painel de Indicadores, ou Apresentação do Pacto como usualmente é conhecido, é o principal produto do PPE. Nesse relatório, que é elaborado pelo Núcleo de Gestão por Resultados da SEPLAG, são apresentadas informações gerais de Pernambuco, das GREs e das escolas, bem como os resultados dos indicadores de resultado e de processo em cada um desses níveis atualizados bimestral e semestralmente.

Há dois modelos de apresentações: o primeiro que trabalha com análises regionalizadas e é utilizado nas reuniões estratégicas; e o segundo, com informações mais detalhadas do estado, das escolas. É importante observar que a apresentação detalhada é dividida em duas partes: Resultados e Processos. Na primeira, têm-se as informações gerais de Pernambuco, escolas e GREs (quadro funcional, quantidade de escolas, quantidade de alunos, etc.), os indicadores de resultado (Idepe, proficiências e taxas), além de alguns indicadores de processo considerados relevantes, a exemplo da frequência dos estudantes, cumprimento de conteúdo, participação de familiares, aulas dadas X aulas previstas e participação no Saepe.

Na segunda parte, estão localizados os indicadores de processo: notas internas, médias internas, participação nas avaliações internas, frequência dos professores e estudantes, estudantes abaixo da média, aulas dadas X aulas previstas, participação dos familiares em reuniões, cumprimento dos conteúdos curriculares, participação dos professores nas formações, dentre outros que possam vir a ser monitorados pelo PPE.

2.1.3 Indicadores do PPE

Um indicador é uma medida, geralmente quantitativa, que fornece informações sobre um objeto, fenômeno ou realidade, permitindo comparabilidade. O monitoramento e a avaliação dos indicadores permitem identificar problemas (metas não atingidas) e focos de ação, auxiliando na correção do planejamento e na tomada de decisões.

Na sistemática do PPE são trabalhados Indicadores de Resultado e Indicadores de Processo. Aqueles permitem que se observem os alcances diretos do projeto, e estes possibilitando um diagnóstico da execução, sendo importantes no gerenciamento da rotina de trabalho. O acompanhamento desses indicadores permite que sejam definidas estratégias com o objetivo final de melhorar a qualidade do ensino público colocado à disposição da sociedade.

2.1.4 Idepe (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco)

O Idepe utiliza a mesma metodologia do Ideb, sendo calculado por instituição externa contratada para tal a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Saepe. É o indicador de qualidade da educação pública estadual que permite diagnosticar e avaliar a evolução do Estado, das GREs e de cada escola, ano a ano. A empresa contratada pelo Estado responsável por este processo é o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (doravante CAEd/UFJF).

- **Taxa de Aprovação**

Refere-se ao percentual de alunos que, ao final do ano letivo, alcançaram os critérios mínimos para a conclusão satisfatória da etapa de ensino na qual se encontra.

- **Taxa de Abandono**

Refere-se ao percentual de alunos que deixou de frequentar a escola, exceto por falecimento e transferência.

- **Taxa distorção Idade Ano (TDI)**

Refere-se ao percentual de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar.

- **Proficiência**

A proficiência é uma medida que representa a aptidão de um aluno, que pode ser medida através de instrumentos compostos por itens elaborados a partir de uma matriz

de habilidades. O mecanismo para calcular a proficiência é denominado Teoria de Resposta ao Item (TRI), “sendo caracterizados por um conjunto de modelos matemáticos, no qual a probabilidade de acerto a um item é estimada em função do conhecimento do aluno”. (CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Na apresentação do PPE, o indicador é apresentado por escola, por GRE e por estado, demonstrando a série histórica com base nas proficiências obtidas no Saepe nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Existem quatro escalas de aprendizagem de proficiência do Saepe, conforme documento elaborado no ano de 2014 – Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco/Padrões de Desempenho Estudantil em Matemática e Português:

ENSINO FUNDAMENTAL		
NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
ELEMENTAR I	ATÉ 200	ATÉ 225
ELEMENTAR II	201 a 235	226 a 245
BÁSICO	236 a 270	246 a 280
DESEJÁVEL	ACIMA DE 270	ACIMA DE 280

ENSINO MÉDIO		
NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
ELEMENTAR I	ATÉ 225	ATÉ 250
ELEMENTAR II	226 a 270	251 a 290
BÁSICO	271 a 305	291 a 325
DESEJÁVEL	ACIMA DE 305	ACIMA DE 325

Figura 1 – Tabela com as Escalas de Proficiência Fonte: CAEd – 2014

- **Indicadores de Processo**

O indicador de processo visa a acompanhar variáveis ao longo da execução do projeto. No caso do PPE, os indicadores de processo são apurados bimestralmente e para eles foram estipuladas faixas de efetividade (desempenho) que são sinalizadas como verde (boa), amarela (regular) e vermelha (ruim).

- **Nota Interna**

Corresponde a nota obtida pelos estudantes na avaliação individual bimestral. Acontece bimestralmente, tendo como fonte geradora o SIEPE (Sistema de Informações da Educação em Pernambuco), como veremos no quadro abaixo:

Faixa de Desempenho dos alunos		
$\geq 6,0$ de média	$< 6,0$ e ≥ 4 de média	$< 4,0$ de média
Participação notas internas dos alunos		
$\geq 90\%$ de participação	$< 90\%$ e $\geq 80\%$ de participação	$< 80\%$ de participação.
Média interna dos alunos		
$\geq 6,0$ de média	$< 6,0$ e ≥ 4 de média	$< 4,0$ de média.
Estudantes abaixo da media		
$\geq 0\%$ e $\leq 7\%$ dos estudantes	$> 7\%$ e $\leq 15\%$ dos estudantes	$> 15\%$ dos estudantes
Frequência dos professores		
$\geq 97\%$ e $\leq 100\%$ de frequência	$< 97\%$ e $\geq 95\%$ de frequência	$< 95\%$ de frequência
Frequência dos estudantes		
$\geq 95\%$ de frequência	$< 95\%$ e $\geq 75\%$ de frequência	$< 75\%$ de frequência
Aulas dadas X aulas previstas		
100% das aulas previstas	$\geq 95\%$ e $< 100\%$ das aulas previstas	$< 95\%$ das aulas previstas
Cumprimento dos conteúdos curriculares		
100% das aulas previstas	$\geq 95\%$ e $< 100\%$ das aulas previstas	$< 95\%$ das aulas previstas
Famíliares em reunião		
100% de participação nas reuniões escolares.	$\geq 95\%$ e $< 100\%$ das aulas previstas	$< 95\%$ das aulas previstas
Taxa de participação dos alunos na prova do SAEPE		

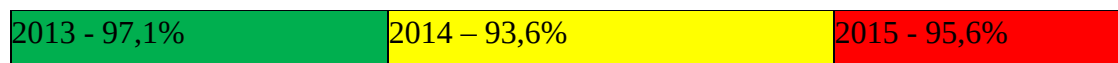


Figura 2 – Visualização do Indicador de Nota Interna das Escolas Estaduais de PE – 2013 a 2015. Fonte: SEPLAG – 2015

A figura acima mostra os resultados internos das Escolas Estaduais. Estão relacionados com as cores verde, amarela e vermelha. A cor verde significa alcance dos resultados desejados e estipulados pela Secretaria de Educação do estado de Pernambuco. A cor amarela significa que a escola precisa ficar em alerta para melhorar os resultados e a cor vermelha significa que a escola está precisando rever seu projeto pedagógico, precisa buscar estratégias para reverter os resultados ruins. Estes resultados são colocados no sistema SIEPE no final de cada bimestre letivo.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EM PERNAMBUCO

A Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE/PE), faz uso dos resultados das escolas nas avaliações do SAEPE, vinculando-os às políticas destinadas à Educação (PERNAMBUCO, 2007). Uma delas está atrelada ao incentivo de produtividade, em que a partir dos índices alcançados pela escola, os professores que nela atuam, são “estimulados” a melhorarem o seu desempenho no processo de ensino e aprendizagem com uma espécie de remuneração compensatória.

Outra política, diz respeito à avaliação de desempenho do professor, que responde a um instrumental, ou seja, um questionário contendo perguntas diversas e específicas à sua atuação. Esse instrumental é acompanhado pelo diretor da escola.

Desta forma, percebemos que os resultados dessas avaliações transcendem as proposições para as avaliações sistêmicas com incentivo salarial e ingresso e manutenção de escolas em projetos específicos ou globais, que na íntegra buscam melhorar o ensino e a aprendizagem.

Destacamos que diferentes questões cercam os processos avaliativos, entre os quais, o estigma de que a avaliação é apenas um instrumento para classificar e rotular as pessoas em competentes.

A análise de dados por meio do SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco), permite às escolas da rede pública estadual obterem dados necessários para uma reflexão do seu processo de ensino e de aprendizagem, respondendo às necessidades de planejamento e ação educacionais, servindo a realidade da sala de aula e influenciando a definição de políticas públicas para a educação no estado supracitado.

Segundo Vianna (2003), um dos elementos essenciais a avaliação diz respeito a caracterização dos problemas de aprendizagem com o objetivo de superar e transformar a realidade, não a aprendizagem. Contudo, vale destacar que para o autor, o impacto dos resultados pode ser considerado mínimo por inúmeros motivos entre os quais está o linguajar demasiadamente técnico das planilhas, pleno de especificidades muitas vezes desconhecidas dos docentes e que poderiam ser evitados,

[...] ainda que os resultados dos desempenhos sejam apresentados em escalas elaboradas por intermédio de rigorosos procedimentos estatísticos, e com a especificação dos vários níveis correspondentes de competência, dificilmente os professores têm condições técnicas para interpretar dados que resultam da *expertise* técnica dos responsáveis pelos relatórios. (VIANNA, 2003, p. 45).

Desta maneira, a forma como ocorre a divulgação dos resultados, os termos técnicos utilizados para expressá-los, bem como toda uma complexidade que somente quem elabora essas planilhas entende e os complexos cálculos dos índices geram dificuldades na interpretação e apropriação das informações pelo professor que se veem impotentes na assimilação destes instrumentos como favorecedores do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, toda essa pedagogia utilizada para gerar resultados deveria também possibilitar caminhos que o professor pudesse exercer sua autonomia enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a forma como os indicadores estão colocados acabam que interferindo nos diversos elementos que devem ser levados em consideração no momento de avaliar. Necessita-se, portanto, de uma ampliação das análises que são feitas com base nas avaliações aplicadas, uma vez que compreendendo os diversos elementos que interferem no processo de ensino e aprendizagem, abre-se um leque de possibilidades para que o professor consiga transitar entre o ato de ensinar, aprender e de avaliar, pois o processo de forma isolada não representa qualquer possibilidade de melhoria na qualidade educacional.

Faz-se necessário abrir um leque para colocar a questão da formação dos professores que assume papel importante na preparação desses atores para lidar com a questão da avaliação da forma como se apresenta. A formação inicial e a continuada assumem grande importância no preparo dos docentes para lidar com essas questões que de certa forma perpassam por todo o processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação, como parte integrante do trabalho docente, deve sim incluir a verificação da capacidade de leitura do aluno. Precisamos saber se o aluno compreende o que lê, porque isso é relevante para a vida em nossa sociedade letrada e porque, como professores, esse tem como responsabilidade e promover o desenvolvimento da competência leitora dos nossos alunos.

Para avaliar a compreensão leitora do aluno, é imprescindível considerar as finalidades dessa avaliação e é nesse ponto que emergem as diferentes concepções de avaliação. Assim avaliamos para compreender os processos pedagógicos implicados no ensino da língua; para coletar dados que confirmem ou neguem os processos de ensino em situações específicas, para descobrir e propor soluções de superação, avanço e ampliação da aprendizagem.

Diante destas reflexões, torna-se necessário que se coloque alguns aspectos para que possamos compreender a natureza deste trabalho.

Pernambuco faz uso dos resultados das escolas nas avaliações do SAEPE, vinculando-os às políticas destinadas à educação e uma delas está atrelada ao incentivo de produtividade, onde os resultados alcançados pelas escolas e seus professores dá direito a uma gratificação chamada BDE (Bônus de Desenvolvimento Educacional) que contempla toda comunidade escolar com o 14º salário. Desta forma, as unidades escolares contempladas têm que alcançar um índice de resultados acima de 50% e o pagamento é escalonado, ou seja, quem alcançou 100% recebe a bonificação integral e assim cada escola recebe pelos resultados apresentados.

Outra política diz respeito à avaliação de desempenho do professor, que responde a um instrumental contendo perguntas diversas e específicas à sua atuação e que é acompanhado pelo diretor da escola.

Segundo Vianna (2003), um dos elementos essenciais a avaliação diz respeito a caracterização dos problemas de aprendizagem com o objetivo de superar e transformar a realidade da não aprendizagem. Desta forma, se faz necessário que os professores saibam utilizar os instrumentos avaliativos assim como o seu uso no redirecionamento

da prática pedagógica. No entanto, acontece um distanciamento quando o sistema engessa o trabalho docente através de inúmeras planilhas, matriz curricular com uma série de conteúdos que precisam ser trabalhados em cada bimestre letivo e aplicação de avaliações internas de acordo com os moldes das externas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de avaliação como um processo amplo de subsídio para tomada de decisões no âmbito dos sistemas de ensino é recente no Brasil, e deve ser entendida como um processo que visa contemplar competências e habilidades, o próprio currículo, os hábitos dos professores, o tipo de gestão dos diretores e os recursos a eles oferecidos para melhorar realizar seu trabalho.

A avaliação é, então, um processo e uma condição necessários para que se possam estabelecer e acompanhar metas qualitativas e quantitativas e verificar se estas últimas são atingidas. Com esse olhar, a avaliação é capaz de fomentar nas escolas e nas redes uma interpelação sistemática sobre a qualidade de suas práticas e dos seus resultados, articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de auto avaliação das escolas e reforçar a capacidade das escolas de desenvolver sua autonomia, regulando o funcionamento do sistema educativo de estudo dos alunos, as estratégias de ensino.

Este trabalho responde aos objetivos quando aborda uma reflexão sobre as políticas públicas educacionais e os impactos produzidos pelas avaliações externas na prática docente tendo como foco as avaliações em larga escala na educação básica – SAEB e o Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco – SAEPE, apontando as implicações destas no cotidiano da sala de aula a ponto de modificar as práticas dos professores e suas consequências no processo de aprendizagem dos alunos.

Utilizando uma pesquisa bibliográfica, este artigo responde às inquietações quando aponta um insignificante desenvolvimento processual e integral do aluno quando as avaliações externas ocupam o tempo pedagógico do professor na readequação das práticas docentes, isto vem sendo demonstrado nos resultados apresentados pelas escolas. Além disso, há um clima de responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso do discente num ambiente de pressão que deve levar o aluno a conquistar resultados de excelência e assim propiciar caminhos para que a escola possa assumir uma boa colocação no ranking educacional.

Portanto, há que se defender uma avaliação que possa atingir seu objetivo principal, permitir que os alunos tenham materializado o direito de conhecer, interpretar

e dialogar com o mundo que o cerca. Enfim, a avaliação deve ser compreendida como instrumento comprometido com a regulação e acompanhamento do trabalho pedagógico cujo objetivo é a garantia da aprendizagem de todos.

REFERENCIAS

FIDALGO, E.C.C. **Um Olhar sobre Avaliação**. São Paulo. Edições Rosari. 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 87 p.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Programas: Todos por Pernambuco**. Governo do Estado de Pernambuco. 2014. Disponível em:
<<http://www.pe.gov.br/programas/todos-por-pernambuco/>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: INEP, 2008.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que nos dizem os documentos oficiais e o que se faz?. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p.37-55.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. 9.ed. Campinas: Pontes, 2002.

KRAEMER, D. **Avaliação, uma mudança cultural**. São Paulo. Loyola, 2006.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura** - Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. 1ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2006, v., p. 57-82.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In. DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 46-59.

OLIVEIRA, Romualdo P.; ARAUJO, Gilda C. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

PERNAMBUCO. Decreto n. 39.336, de 25 de abril de 2013. Estabelece o Valor Público como objetivo dos Programas de Estado, fixa diretrizes para a Gestão por Resultados, e estabelece a execução dos Pactos de Resultados no âmbito do Poder Executivo Estadual.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **IDEPE, Programa de modernização da gestão pública.** 2014. Disponível em: < <http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/idepe.html> >. Acesso em: 21 jan. 2014.

SOARES, M. **Letramento:** em tema em três gêneros. 2. Ed. 11 reimpressão – Belo Horizonte: Autentica, 2006.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: **Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa:** introdução ao tema. Andréa Tereza Brito Ferreira e Telma Ferraz Leal. p. 27-43. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte, Autentica, 2007

SUASSUNA, L.; MARCUSHI, B. **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica, 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte, Autentica, 2007