

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

Irene de Oliveira Ribeiro

**Avaliação em Larga Escala: uma análise das oficinas de divulgação de resultados de
avaliações da alfabetização**

Juiz de Fora

2020

Irene de Oliveira Ribeiro

Avaliação em Larga Escala: uma análise das oficinas de divulgação de resultados de avaliações da alfabetização

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

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Juiz de Fora
2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ribeiro, Irene de Oliveira .

Avaliação em Larga Escala : uma análise das oficinas de divulgação de resultados de avaliações da alfabetização / Irene de Oliveira Ribeiro. -- 2020.

162 f.

Orientadora: Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. Oficinas de divulgação e apropriação de resultados. 2. Avaliação em larga escala. 3. Alfabetização. 4. CAEd. 5. Currículo. I. Ferreira, Rosângela Veiga Júlio , orient. II. Título.

Irene de Oliveira Ribeiro

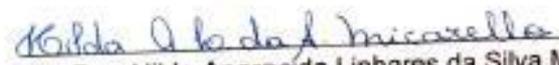
Avaliação em Larga Escala: uma análise das oficinas de divulgação de resultados de avaliações da alfabetização

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

Aprovada em 22 de janeiro de 2020

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora


Profa. Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Universidade Federal de Juiz de Fora


Profa. Dra. Begma Tavares Barbosa
Universidade Federal de Juiz de Fora


Profa. Dra. Naira da Costa Muylaert Lima
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

*Deus é bom o tempo todo!
O tempo todo Deus é bom!*

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela oportunidade de continuar estudando, um dos meus maiores sonhos, e, sobretudo, por ter me oportunizado a transformação íntima que vivenciei durante meu percurso no programa de pós-graduação. Satisfação bem maior do que o título de mestre é a consciência de que hoje me conheço um pouco mais, respeito um pouco mais os meus limites, busco a humildade para reconhecer meus erros e abro mão da vaidade que nos impede de nos desvencilharmos de crenças negativas a respeito de nós mesmos. Por tudo isso, agradeço a Deus, à Iemanjá, a Ogum e aos guias de luz que me orientam e acompanham a minha família.

Agradeço ao meu marido, Juninho, que, com amor e grande parceria, me apoiou nos momentos mais difíceis, ensinando-me que “eu quero, eu posso e eu consigo”. Obrigada por ser tão forte e resiliente! Agradeço, também, às minhas filhas Maria Fernanda e Maria Júlia, por serem tão especiais e compreenderem meus momentos de ausência. Amo vocês!

Agradeço aos meus pais, Alfredo e Maria Lúcia, que me ensinaram a amar as pessoas, com muita força, e a ver a vida com os olhos de quem acredita que tudo vai dar certo. Foram esses ensinamentos que me fizeram entender que tudo passa, mas o amor permanece para além do corpo físico. Agradeço aos meus irmãos, Fernando, Nathália (minha maior amiga e eterna ouvinte) e Marco Antônio, por momentos de reflexão, parceria e alegria. Amo vocês!

À Jussara, agradeço pela amizade e cuidado com a minha família, principalmente, quando não pude estar presente.

Não posso deixar de agradecer às pessoas que Deus enviou para minha vida. À Andreia e Sarah, minhas irmãs de alma, meu profundo amor e gratidão. Sem vocês, nada disso seria possível. À Gabriela, minha psicóloga, agradeço o compromisso e a dedicação com que me ajudou a me ver com outros olhos. Olhos de quem sabe que o maior ganho na vida está na pessoa que realmente nos transformamos.

Agradeço à minha orientadora, Rosângela Ferreira, por ter sido fundamental no meu percurso de vida, sempre me proporcionando boas oportunidades profissionais. Na mesma medida, agradeço às professoras Hilda Micarello e Begma Tavares, que, em diferentes momentos, e, em especial, na minha banca de qualificação, trouxeram contribuições riquíssimas para o meu estudo.

Agradeço também à Rachel Finamore, por sua contribuição e disponibilidade para ajudar, apesar do curto prazo.

Ao CAEd, agradeço pela contribuição com o meu desenvolvimento profissional.

No mais, agradeço a todos outros que não mencionei aqui, mas que, direta e indiretamente, estiveram ao meu lado durante a minha pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Nesta dissertação, realizamos um trabalho analítico-reflexivo sobre uma atividade técnica realizada pelo CAEd, objetivando identificar possíveis fragilidades das oficinas de divulgação e apropriação de resultados das avaliações da alfabetização, sob a responsabilidade do CAEd, com intuito de aprimorá-las, contribuindo, assim, para o fortalecimento do uso das avaliações em larga escala. A investigação tomou como objeto de estudo as oficinas ocorridas em 2014, 2015 e 2016, no Espírito Santo e em Teresina. Tomou-se como hipótese que, se as oficinas promovidas pelo CAEd a professores alfabetizadores se estruturassem com foco nas intervenções pedagógicas, mediante a articulação das informações estatísticas das avaliações e o currículo, poderia haver uma contribuição mais significativa para o processo de apropriação dos resultados. O objetivo geral desta dissertação, portanto, foi compreender como vêm ocorrendo as oficinas de divulgação e apropriação de resultados das avaliações de alfabetização, sob a responsabilidade do CAEd, analisando de que maneira podem ser aprimoradas com intuito de contribuir para a atuação de gestores e professores alfabetizadores. Definiram-se como objetivos específicos: i) descrever o CAEd e as oficinas de alfabetização ministradas no Espírito Santo e em Teresina, com vistas a mapear as evidências da pesquisa; ii) analisar os dados obtidos à luz de referências que discutem a política de avaliação em larga escala e a apropriação dos resultados das avaliações; iii) propor um plano de ação, o qual contribua com o processo de formação dos profissionais do CAEd. O estudo apoiou-se em uma abordagem metodológica qualitativa, cujos instrumentos foram: i) a entrevista semiestruturada e ii) análise de registro das oficinas. Os resultados obtidos apontaram para uma reavaliação das oficinas, propondo ajustes que poderiam contribuir para a implementação de um ciclo virtuoso: currículo – matriz de avaliação em larga escala como fonte de informação no processo de apropriação de resultados – retomada ao currículo. As evidências desta dissertação a proposição do Plano de Ação Estratégico.

Palavras-chave: Oficinas de divulgação e apropriação de resultados. Avaliação em larga escala. Alfabetização. CAEd. Currículo. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's in Education Management and Evaluation (PPGP) part of the Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd / UFJF). In this study, we carried out an analytical-reflective work on a technical activity supported by CAED, aiming to identify possible weaknesses in the dissemination and appropriation of literacy assessment results, under the responsibility of CAEd, in order to improve them, thus contributing, to strengthen the use of large-scale assessments. The investigation assumed as object of study the workshops that took place in 2014, 2015 and 2016, in Espírito Santo state and the city of Teresina. It was assumed that if the workshops promoted by CAEd for literacy teachers were structured with a focus on pedagogical interventions, through the articulation of the statistical information of the evaluations and the curriculum, there could be a more significant contribution to the process of appropriation of the results. The general objective of this dissertation, therefore, was to understand how the dissemination and appropriation of literacy assessment results have been taking place, under the responsibility of CAEd, analyzing how they can be improved in order to contribute to the performance of managers and teachers literacy teachers. Specific objectives were defined: i) to describe the CAEd and the literacy workshops given in Espírito Santo state and the city of Teresina, with a view to mapping the research evidence; ii) analyze the data obtained in the light of references that discuss the large-scale evaluation policy and the appropriation of the results of the evaluations; iii) propose an action plan, which contributes to the process of training CAEd professionals. The study was supported by a qualitative methodological approach, whose instruments were: i) the semi-structured interview and ii) analysis of the workshop records. The results obtained pointed to a reevaluation of the workshops, proposing adjustments that could contribute to the implementation of a virtuous cycle: curriculum - matrix of evaluation on a large scale as a source of information in the process of appropriation of results - resumed to the curriculum. The evidence of this dissertation proposes the Strategic Action Plan.

Keywords: Dissemination and appropriation of results workshops. Large-scale evaluation. Literacy. CAEd. Resume. Professional development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa - PAEBES ALFA	48
Figura 2 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa - SAETHE.....	50
Figura 3 – Modelo 1 de oficina	58
Figura 4 – Estrutura da Matriz de Referência para a avaliação	59
Figura 5 – Relação entre a Matriz de Referência e o item.....	60
Figura 6 – Modelo 2 de oficina	65
Figura 7 – Etapas de implementação de um Sistema de Avaliação	66
Figura 8 - Distribuição por Padrão de Desempenho – 1º ano – Língua Portuguesa – PAEBES 2015.....	68
Figura 9 – Atividade utilizada no Modelo 2 de oficina	69
Figura 10 – Atividade utilizada no Modelo 2 de oficina	70
Figura 11 – Percentual de acerto por descritor	70
Figura 12 – Modelo 3 de oficina	73
Figura 13 – Item representativo do Padrão de Desempenho Abaixo do Básico	75
Figura 14 – Esquema com Padrões de Desempenho e ações possíveis	76
Figura 15 – Cortes dos Padrões de Desempenho do SAETHE	77
Figura 16 – Slide da oficina de divulgação de resultados do SAETHE.....	78
Figura 17 – Modelo 4 de oficina	81
Figura 18 – Matriz de Referência para avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa do SAETHE	82
Figura 19 – Partes de um item.....	83
Figura 20 – Fatores contextuais	84
Figura 21 – Atividade de análise da TCT	86
Figura 22 – Matriz de Referência dos Anos Iniciais	101
Figura 23 - Ciclo virtuoso para apropriação de dados das avaliações em larga escala .	105
Figura 24 – A chegada dos resultados como início de um percurso avaliativo.....	111
Figura 25 – Sumário da Revista SIMAVE, 2008	112
Figura 26 – Etapas da avaliação.....	114
Figura 27 – Os cinco macroprocessos	115
Figura 28 – 1º macroprocesso.....	116
Figura 29 – 2º macroprocesso.....	116
Figura 30 – 3º macroprocesso.....	117

Figura 31 – 4º macroprocesso.....	117
Figura 32 – 5º macroprocesso.....	118
Figura 33 – Fragmento de sequência didática produzida para Ipojuca.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Programas que avaliam etapas da alfabetização	44
Quadro 2 – Oficinas de divulgação de resultados 2016.....	46
Quadro 3 – Principais informações divulgadas pelas oficinas do CAEd	57
Quadro 4 – Percepções das oficinas do PAEBES ALFA e SAETHE	89
Quadro 5 - Os eixos da BNCC e a avaliação em larga escala da alfabetização	99
Quadro 6 - Síntese do cotejamento Matriz de Referência dos Anos Iniciais do CAEd e Base Nacional Comum Curricular Anos Iniciais – Eixo Leitura.....	104
Quadro 7 – Dissertações sobre apropriação de resultados das avaliações.....	124
Quadro 8 – Seminários de articulação do saber	136
Quadro 9 – Critérios para novo Modelo de oficinas	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Demonstrativo dos resultados a nível de estado	62
Gráfico 2 – Distribuição de slides por tipo de informação	63
Gráfico 3 – Distribuição de slides por tipo de informação	71
Gráfico 4 – Distribuição de slides por tipo de informação	79
Gráfico 5 – Distribuição de slides por tipo de informação	86
Gráfico 6 – Dissertações defendidas sobre o uso das avaliações	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AVALIA REME	Avaliação Externa de Desempenho dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CF	Constituição Federal
CGU	Controladoria Geral da União
CONGRAD	Conselho Setorial de Graduação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EDURURAL	Programa Nacional de Educação Básica para o Nordeste brasileiro
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FAFILE	Faculdade de Filosofia e Letras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LAME	Laboratório de Medidas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NESCE	Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Plano de Ação Educacional
PAEBES ALFA	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo de Alfabetização
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROAV	Programa de Apoio à Avaliação Educacional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PUC/Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás
SAEMI	Sistema de Avaliação Educacional Municipal do Ipojuca
Saep	Sistema de Avaliação do Ensino Público
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
SAERO	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SAESP	Sistema de Avaliação Educacional de Santana do Parnaíba
SAETHE	Sistema de Avaliação Educacional de Teresina
SAEPE	Sistema Estadual de Avaliação da aprendizagem Escolar
SEDU	Secretaria de Estado da Educação
SIMAE	Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação
SisLAME	Sistema de Administração e Controle Escolar
SNE	Sistema Nacional de Educação
SPAECE ALFA	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará de Alfabetização
SER	Secretaria Regional de educação
TRI	Teoria de Resposta ao Item

TCT	Teoria Clássica dos Testes
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFO	Coordenação Geral da Unidade de Formação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	22
2.1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: RISCOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO	23
2.1.1 CAEd: de Laboratório de Medidas Educacionais à Fundação.....	28
2.1.2 Programas de avaliação da alfabetização: a atuação do CAEd no cenário nacional	43
2.1.2.1 <i>O Programa de Avaliação do Estado do Espírito Santo da Alfabetização (PAEBES ALFA)</i>	47
2.1.2.2 <i>O Programa de Avaliação do Município de Teresina (SAETHE)</i>	49
2.2 POTENCIALIDADES E LACUNAS DAS OFICINAS DE DIVULGAÇÃO E APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS	51
2.2.1 Modelo 1 de oficina – PAEBES ALFA	57
2.2.2 Modelo 2 de oficina – PAEBES ALFA	64
2.2.3 Modelo 3 de oficina – SAETHE	72
2.2.4 Modelo 4 de oficina - SAETHE.....	80
3 ENTRE AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DOS MACROPROCESSOS DO CAED PARA A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS	92
3.1 A POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA: UM DESVIO À DIREITA.....	93
3.2 A ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E BNCC.....	96
3.2.1 A concepção de leitura e avaliação na alfabetização.....	97
3.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	106
3.4 GESTÃO DO MACROPROCESSOS DO CAED: POTENCIALIDADE PARA A PROPOSIÇÃO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS.....	110
4 OFICINAS PEDAGÓGICAS: A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE AS AVALIAÇÕES E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PAE)	132
4.1 GESTÃO DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO.....	134
4.2 FORMAÇÃO EM TRABALHO	137
4.3 REVISÃO DOS TEXTOS PADRÕES DE DESEMPENHO	138

4.4 PROPOSIÇÃO DE UM NOVO MODELO DE OFICINA.....	138
4.5 CONTINUIDADE DAS OFICINAS: O CAED E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	139
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre esclarecimento (TCLE) para a realização da pesquisa	154
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista semiestruturada destinada aos sujeitos de pesquisa – Entrevistadas 1 e 2	155
ANEXO A – Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).....	157
ANEXO B – Matriz de Referência de Matemática da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).....	158
ANEXO C – Atividade proposta para a oficina de divulgação de resultados do PAEBES ALFA, em 2015	159
ANEXO D – Atividade proposta para a oficina de divulgação de resultados do SAETHE, em 2016	160

1 INTRODUÇÃO

Para discutir como são pensadas as oficinas de divulgação e apropriação dos resultados de alfabetização do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), faz-se importante refletir por que essa oficina é um potencial objeto de pesquisa oriunda de um Mestrado Profissional. Tal questionamento justifica-se por dois aspectos. O primeiro diz respeito às atribuições de pesquisa pelas quais responde o CAEd, no que se refere ao compromisso com a formação de gestores e professores tendo na oficina de divulgação de resultados uma dessas frentes. O segundo perpassa a relevância de políticas públicas voltadas à superação do quadro de fracasso escolar, que é diagnosticado nos resultados das avaliações em larga escala, permitindo identificar as lacunas presentes no processo de ensino da leitura e da escrita na etapa inicial do processo de escolarização.

Destaco, ainda, que a escolha das oficinas como tema da presente dissertação pauta-se em minha atuação profissional no CAEd, no campo da alfabetização, iniciada em 2013. Dentre as funções por mim exercidas, cito como centrais a elaboração e a revisão de itens de Língua Portuguesa e de Matemática, destinados às etapas de alfabetização, para a composição de testes em larga escala e para o Banco de Itens da instituição, além da atuação em oficinas de elaboração de itens, divulgação e apropriação de resultados.

As oficinas de divulgação e apropriação de resultados são estratégias adotadas pelo CAEd em todas as áreas do conhecimento e em todos os segmentos de ensino avaliados. Todavia, a presente dissertação opta por analisar aquelas que discutem os resultados de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Escolheram-se, como recorte de pesquisa, as oficinas ministradas no âmbito do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo de Alfabetização (PAEBES ALFA) e do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE), destinadas ao Bloco de Alfabetização – 1º ao 3º ano. Tal escolha justifica-se por tais oficinas serem momentos de formação de educadores das redes supracitadas dos quais mais participei¹ e, ainda, são tais redes aquelas em que, na esfera da alfabetização, acontecem anualmente oficinas de divulgação e apropriação dos resultados.

Como especialista em avaliação dos anos iniciais do CAEd, ao ministrar as oficinas de divulgação e apropriação de resultados, percebo que, após a apresentação da devolutiva dos dados para as redes, uma parte significativa dos professores e dos gestores continua

¹ A opção pelo uso da primeira pessoa do singular se dá apenas nos trechos em que nesta dissertação trago minha atuação profissional como analista de instrumentos de avaliação do CAEd.

interessada em entender como os itens que compõem os testes são elaborados para construir modelos que serão utilizados em sala de aula com intuito de garantir um bom resultado dos estudantes no teste. Consta-se, portanto, que há a possibilidade de uma apropriação aligeirada dos dados, já que os elementos apresentados nas oficinas poderão ser utilizados apenas para a obtenção de bons resultados das avaliações externas e não como base para a reestruturação de uma prática pedagógica que proporcione a alfabetização. Desse modo, parte-se da premissa de que os educadores, possivelmente, baseados na forma como as oficinas estruturam-se, não compreendem o que fazer com as informações advindas dessa política pública.

A escolha da alfabetização como elemento central justifica-se pela importância de seu papel em uma sociedade letrada, na qual, para assegurar a autonomia dos cidadãos, com participação ativa na dinâmica social, é preciso garantir-lhes o ensino da leitura e escrita de sua língua materna. A apropriação desses conhecimentos perpassa o processo de alfabetização, que, para Freire e Macedo (2011, p. 56), “é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência”. A importância de se aprender a ler e a escrever é fato incontestável, estando explicitada em diferentes documentos oficiais do Brasil, como na Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996).

A legitimação do aprendizado da leitura e da escrita pelo Poder Público, através das leis supracitadas, foi um passo importante. Contudo, dados educacionais, advindos de avaliações de desempenho dos estudantes aplicadas em larga escala, apontam para a importância de se pensar em alternativas que visem alterar a realidade. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada em 2016, constata que 54,73% das crianças avaliadas encontram-se nos níveis de desempenho Elementar e Básico, fato que as caracteriza com um perfil denominado Insuficiente em leitura. Entende-se, portanto, que a educação ofertada no Brasil precisa alcançar uma dada qualidade para que, de fato, garanta os direitos de aprendizagem aos estudantes. Assim, fica evidente a necessidade de buscar caminhos que possam reverter o quadro descrito.

Desse modo, as avaliações diagnósticas, formativas e somativas², pautadas em dados obtidos mais amiúde durante o processo de escolarização, que são voltadas para a observação

² As avaliações diagnósticas são aquelas que geralmente ocorrem no início do ano letivo e objetivam informar o desempenho inicial dos estudantes. As avaliações formativas acontecem ao longo do ano e têm o intuito de auxiliar os professores a redirecionar sua prática ainda no decorrer do ano e, assim, pretendem dialogar mais

do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, podem trazer elementos que possibilitem registrar sistematicamente as questões relacionadas a essa aprendizagem. Nesse sentido, poderão mostrar como e por que algumas crianças avançam no processo, enquanto outras são negligenciadas ou se desinteressam do trabalho conduzido pelo professor, ou ainda se veem frustradas porque fracassam na tarefa de ler e entender os textos que são apresentados.

Ao informar o desempenho dos estudantes em cada uma das etapas avaliadas e em diversas áreas do conhecimento, as avaliações em larga escala colocam-se como potencializadoras de reflexões, podendo contribuir para o planejamento, a elaboração, a reformulação, o monitoramento da educação e, ainda, para a proposição de outras políticas que visam à melhoria da qualidade educacional. Isso significa compreendê-las como um meio para se obterem informações que podem vir a contribuir com a qualidade de ensino, por intermédio de testes cognitivos e de questionários contextuais.

Dada a importância da alfabetização e o papel que as avaliações em larga escala podem ocupar nesse processo, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como vêm ocorrendo as oficinas de divulgação e apropriação de resultados das avaliações de alfabetização, sob a responsabilidade do CAEd, analisando de que maneira podem ser aprimoradas com intuito de contribuir para a atuação de gestores e professores alfabetizadores.

O CAEd começou suas atividades ao final da década de 1990, tornando-se responsável pelos diversos sistemas de avaliação das redes educacionais, estaduais e municipais do Brasil, atuando desde a elaboração dos itens, montagem e aplicação dos testes até a divulgação de resultados. Desenvolve, portanto, um papel que, no âmbito educacional brasileiro, vem ganhando centralidade. As atividades desenvolvidas por esse Centro destacam-se não apenas no que diz respeito à operacionalização dos testes padronizados, mas também no que tange ao compromisso de formação dos gestores e profissionais das redes públicas avaliadas. Isso porque se entende que avaliar só faz sentido, se o processo trazer contribuições para o ensino e se os dados advindos da avaliação forem significativos para a comunidade na qual o teste foi aplicado (BROOKE, 2006).

É importante refletir, portanto, a respeito das alternativas criadas pelo CAEd para que educadores compreendam como se relacionam os dados estatísticos de desempenho e as

rápida e diretamente com os professores. Já as avaliações somativas são aquelas que acontecem ao fim do ano letivo e terão o resultado para ser trabalhado pela gestão municipal ou estadual; trazem informações tanto sobre o currículo da escola nas etapas avaliadas quanto sobre o desenvolvimento do estudante em determinados anos/séries do processo de escolarização, possibilitando o cotejamento dessas informações de forma longitudinal.

práticas pedagógicas das instituições escolares. Isso implica a proposição de oficinas que possibilitem reflexões em relação ao fortalecimento curricular, com base nas avaliações em larga escala.

Nesse sentido, este estudo objetiva compreender como vêm ocorrendo as oficinas de divulgação e apropriação de resultados das avaliações de alfabetização, sob a responsabilidade do CAEd, analisando de que maneira podem ser aprimoradas com intuito de contribuir para a atuação de gestores e professores alfabetizadores, como dito no início desta introdução. Para problematizar o tema, definimos como questão de pesquisa: **Como a organização dos processos internos de trabalho do CAEd podem contribuir para que as oficinas favoreçam a apropriação dos resultados da alfabetização?** Questiona-se, portanto, se as oficinas constituem uma proposta cuja estrutura extrapola a apresentação dos escores finais dos sistemas de avaliação, propiciando reflexões para os professores e gestores que poderão contribuir para que estudantes se apropriem do sistema de escrita e da utilização da língua em diferentes situações de uso, tornando-se leitores autônomos.

Assim, buscou-se, nesta dissertação, compreender como as ações gestoras do CAEd, em relação à proposição das oficinas de divulgação e apropriação de resultados de alfabetização, podem contribuir com a apropriação dos resultados das avaliações pelos professores e gestores. Para tanto, investigou-se a estrutura adotada pelo CAEd para o desenvolvimento dessas oficinas, considerando a possibilidade de identificar potencialidades e fragilidades desses momentos, promovidos por ocasião da divulgação dos resultados das avaliações em larga escala.

As evidências obtidas indicam a necessidade de o CAEd aprimorar suas ações formadoras também nos tempos e espaços das divulgações de resultados, já que se entendem as oficinas como estratégias profícuas, nas quais há a possibilidade de se cumprir com uma das responsabilidades do CAEd: a formação continuada de gestores e professores alfabetizadores. Fatores como o planejamento prévio das oficinas, a utilização da linguagem própria da metodologia avaliativa e a formação de quem as ministra podem ser considerados fragilidades de uma apropriação consistente dos dados advindos das avaliações. O tempo e o espaço destinados à discussão dos resultados parecem, também, não favorecer a construção de conhecimento, baseado no diálogo entre experiências de diferentes naturezas: as dos especialistas em avaliação em larga escala e as dos professores que atuam nas classes de alfabetização. Cabe ressaltar, portanto, a importância de o CAEd ofertar momentos estruturados de formação, apresentando, assim, uma nova forma de pensar a prática e a importância das oficinas de apropriação e divulgação de resultados para a educação pública.

Com vistas a traçar um percurso de reflexão em torno do problema em questão, definem-se como objetivos específicos i) descrever o CAEd e as oficinas de alfabetização ministradas no Espírito Santo e em Teresina, com vistas a mapear as evidências da pesquisa; ii) analisar os dados obtidos à luz de referências que discutem a política de avaliação em larga escala e a apropriação dos resultados das avaliações; iii) propor um plano de ação, o qual contribua com o processo de formação dos profissionais do CAEd.

Para investigar o caso desta pesquisa, optou-se por metodologia de caráter qualitativo, debruçando-se sobre fontes que permitem refletir sobre a trajetória das avaliações em larga escala, sobre a história do CAEd no cenário educacional e, ainda, sobre as questões relacionadas à apropriação de resultados das avaliações.

A pesquisa foi dividida em três etapas. A primeira delas consistiu em tecer um pano de fundo histórico para o caso investigado. Diante disso, utilizou-se, inicialmente, como instrumento metodológico a revisão bibliográfica para revisitar fontes que apresentam a natureza política-educacional das avaliações em larga escala, sua trajetória no Brasil, assim como sua importância para a educação pública.

Com o intuito de narrar a trajetória do CAEd em interface com o contexto histórico das avaliações em larga escala, ainda na primeira etapa da pesquisa, a escuta de diferentes sujeitos possibilitou conhecer fatos importantes. Tem-se, dessa forma, a entrevista como instrumento de investigação. Os entrevistados são profissionais que atuam desde o início das atividades do CAEd e integram a Coordenação Geral desse Centro. Esses sujeitos de pesquisa, nomeados no presente texto como Entrevistadas 1 e 2³, respectivamente, contribuíram, ao informar sobre os principais desafios e conquistas vivenciados pelo CAEd, bem como sua relevância para as políticas de avaliação do Brasil. Obtiveram-se também dados relacionados à formação interna dos profissionais do CAEd, bem como às oficinas. As entrevistas organizaram-se a partir de um roteiro aberto a alterações durante o processo, mas mantendo-se o mesmo para as duas entrevistadas. A segunda etapa da pesquisa diz respeito à análise de conteúdo dos slides utilizados nas oficinas em articulação com dados quantitativos elencados. O percurso empreendido nas fases 1 e 2 da pesquisa compôs o capítulo 2 da dissertação.

O percurso analítico desenvolvido na terceira etapa da pesquisa sustentou-se nas evidências sistematizadas nas etapas 1 e 2 em diálogo com o desenho atual da organização do CAEd, em macroprocessos. O arcabouço teórico que sustenta tal discussão diz respeito às políticas curriculares brasileiras. Esse percurso foi desenvolvido ao longo do capítulo 3. O

³ No período em que as duas primeiras entrevistas foram realizadas, o CAEd ainda não era uma Fundação, tendo passado a Fundação em outubro de 2018, período em que houve uma reestruturação da gestão.

aprofundamento das análises realizadas durante a pesquisa propicia a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE) com vistas a propor ações que fortaleçam o papel do CAEd enquanto Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.

2 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Na contemporaneidade, diferentes políticas públicas embasam suas ações de maneira a contribuir com a educação brasileira na oferta de uma educação de qualidade. De acordo com Alves (2012, p. 97), tem sido “implementado um conjunto de políticas educacionais que se propõem a oferecer condições e possibilidades de equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade”. Pode-se dizer, portanto, que ações são desenvolvidas para que os direitos de aprendizagem dos estudantes em cada etapa de escolaridade sejam garantidos.

Em meio a essa rede de ações, insere-se a pesquisa em avaliação educacional desenvolvida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Esse Centro atua, desde 1997, com o objetivo de desenvolver instrumentos de avaliação de desempenho para inúmeras redes públicas de ensino e, ainda, na formação continuada de gestores e professores.

Entendendo a importância do uso dos dados advindos das avaliações em larga escala para o redirecionamento de políticas educacionais, este capítulo tem por objetivo descrever o CAEd e as oficinas de divulgação e apropriação dos resultados das avaliações em alfabetização, apresentando evidências a respeito da necessidade de aprimoramento dessa estratégia do CAEd que pode mediar a formulação de um diagnóstico educacional. Assim sendo, como recorte de pesquisa opta-se pela seleção das oficinas ministradas na rede estadual do Espírito Santo e na municipal de Teresina – PAEBES ALFA e SAETHE, respectivamente. A escolha desses dois programas se justifica pelo fato de serem aqueles em que ocorrem regularmente as oficinas, isto é, anualmente, desde a primeira avaliação realizada, em 2009 no caso do Espírito Santo e 2014 em Teresina. Tomam-se como referência as oficinas que estão ligadas à alfabetização, já que são as atividades pelas quais respondo oficialmente no CAEd. Além disso, por termos consciência da importância de estudos relacionados ao processo de formação do leitor, voltados para o atendimento de lacunas do processo de alfabetização, tal qual preconizado em documentos oficiais como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2014).

Pensar sobre o aprimoramento das oficinas de divulgação e apropriação de resultados requer entender o percurso que o CAEd empreendeu ao longo do tempo e como sua estrutura organizacional pode corroborar com as políticas de avaliação educacional. Nesse sentido, a seção seguinte apresenta um recorte histórico do CAEd em articulação com o cenário educacional das avaliações em larga escala.

2.1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: RISCOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

No início das atividades do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), o Brasil reestruturava suas ações a partir de mudanças advindas do processo de redemocratização do país, iniciado em 1985, após um período de vinte e um anos de ditadura militar (1964-1985). O movimento político convergia para a igualdade de direitos a todos os cidadãos, perpassando também a educação.

Dessa maneira, marcos legais redirecionaram o cenário educacional do Brasil, dentre eles a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, que estabelece direitos sociais, como os relativos à educação da sociedade (BRASIL, 1988). Assim, prescreve-se, em seu capítulo III, artigo 205, que todos os brasileiros têm direito ao acesso à educação cuja oferta tem como objetivo o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s.p.).

A despeito da necessidade de ampliação das matrículas na Educação Infantil e no Ensino Médio, o acesso dos brasileiros à educação está em processo de universalização. Os dados obtidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constataam que 81,4% de estudantes de 4 a 5 anos frequentam a Educação Básica, sendo esse percentual de 98,4% para estudantes de 6 a 14 anos (IBGE, 2013).

A presença da quase totalidade das crianças nas escolas desenha um novo cenário educacional brasileiro à medida em que as classes subalternizadas ocupam, juntamente com o restante da população, os bancos das escolas públicas. Com a chegada de um público tão heterogêneo, faz-se necessária uma reformulação das instituições escolares que precisam valorizar os saberes advindos de sua comunidade para que, de fato, haja equidade educacional, ou seja, utilização de recursos necessários para atender de forma específica à diversidade de estudantes envolvidos no processo educacional. Para Castro (2009), é preciso falar de qualidade empregada em uma nova realidade. Em suas palavras:

Costuma-se falar da velha escola pública do passado como exemplo de qualidade. No entanto, a escola era outra, uma escola excludente e de qualidade para os poucos eleitos que a ela tinham acesso. O problema hoje é mais complexo: construir e valorizar a boa escola pública, agora democrática e para todos (CASTRO, 2009, p. 277).

Reitera-se, portanto, que, como descrito no inciso I do artigo 206 da Constituição Federal, a garantia prevista não é apenas do acesso à educação, mas também da manutenção de um padrão de qualidade (BRASIL, 1988). Do mesmo modo, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 2º, explicita que a educação se apresenta como dever do Estado, sendo a garantia do padrão de qualidade do ensino ofertado um direito declarado no artigo 3º da lei supracitada (BRASIL, 1996). A oferta de um ensino de qualidade, prevista constitucionalmente, ganha relevância nas discussões educacionais, e ações são discutidas e promovidas com o intuito de garantir o ensino de competências e habilidades importantes para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Nota-se que os documentos legais promulgados ao fim do século XX marcam uma tentativa de garantir o acesso dos cidadãos brasileiros à educação, estando intrínseco o entendimento da importância de um processo de escolarização de qualidade para a vida dos cidadãos brasileiros.

Oportunizar uma educação de qualidade requer diferentes movimentos, sejam eles políticos, administrativos ou pedagógicos. A análise de dados educacionais, oriundos de avaliações de desempenho dos estudantes, coloca-se como uma das possibilidades para se obterem informações da realidade educacional das escolas públicas, já que é possível observar o desempenho dos estudantes em diferentes etapas, aferindo habilidades relativas às diferentes áreas do conhecimento. De posse do mapeamento da realidade educacional, cabe, nesse sentido, a promoção de reflexões acerca do ensino ofertado pelas redes avaliadas. No Brasil, essas avaliações são utilizadas em nível federal, estadual e municipal.

A proposição das políticas públicas de avaliação em larga escala foi disseminada a partir das reformas educacionais da década de 1980, principalmente a inglesa. Brooke (2006) afirma que a reforma educacional inglesa, ao longo de 1980, influenciou a política educacional de diferentes países, já que a Inglaterra é um país central “na comunidade anglo-saxônica, na OCDE⁴ e no palco das nações desenvolvidas” (BROOKE, 2006, s.p).

Cabe ressaltar que a reforma educacional da Inglaterra emerge em um contexto de mudanças do modelo de gestão inglês⁵. Para Brooke (2018), o novo modelo de gestão desse país prima pela produtividade, pela melhoria dos serviços prestados à população e pelo

⁴ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

⁵ A nova forma de gerir a Inglaterra, conhecida como *NewPublic Management*, adere a características dos modelos administrativos do setor privado, à descentralização dos serviços públicos, às políticas de monitoramento do desempenho e ao processo de competição de quase-mercado, sendo, então, conhecida por seu caráter neoliberal (BROOKE, 2018).

*accountability*⁶. Essas dimensões da nova gestão promoveram consequências também para a educação, como a formulação de um currículo centralizado, em que se estabelece de maneira mais clara o que é preciso ensinar em busca de melhorar o desempenho dos estudantes e as avaliações de desempenho dos estudantes em idades específicas.

A reforma educacional também propiciou a descentralização das decisões, processo em que as escolas obtêm maior autonomia para sua gestão. Atrelados a essa autonomia estão os sistemas de monitoramento e responsabilização, em que profissionais da educação, principalmente gestores e professores, são também responsáveis pelos resultados das escolas (BROOKE, 2018).

No Brasil, além da forte influência das reformas neoliberais pelas agências internacionais, como o Banco Mundial (BM), a conjuntura política, marcada pela redemocratização do país, a promulgação da constituição cidadã e, já em 1995, a reforma gerencial do Estado, constituem-se como fatores importantes para os direcionamentos educacionais iniciados ao final do século passado (BROOKE, 2018). Hypolito e Ivo (2013) esclarecem que as ações políticas no campo educacional no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, convergem para a proposição de

um modelo educacional associado a uma reestruturação do aparelho do Estado e da reconfiguração do seu papel. A ênfase em currículos centralizados e regulados por mecanismos de avaliação, pela performatividade, e por meio de sistemas de avaliação padronizada (HYPOLITO; IVO, 2013, p. 378).

Ao pensarmos no processo de avaliação em larga escala como forma de monitorar a implementação do currículo, é preciso considerar que, até dezembro de 2017, não havia no Brasil um documento normativo curricular nacional. As direções seguidas advinham dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das normas obrigatórias das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Essa característica da educação do país permitiu que as avaliações dialogassem com os diferentes currículos das redes educacionais. Nesse sentido, para cada sistema de avaliação implementado, foi preciso uma matriz de referência específica que garantisse avaliar apenas o conhecimento que era ensinado. Além do diálogo com o currículo da rede, consideravam-se

⁶ Como elucidam Fernandes e Gremaud (2009), os programas com objetivo de *accountability*, isto é, de responsabilização, surgem em países desenvolvidos, principalmente ao final da década de 1980, caracterizando-se por considerar os professores e gestores corresponsáveis pelo desempenho dos estudantes, desempenho que é indicador central e publicizado nessas políticas de responsabilização. Há ainda que se destacar os sistemas de incentivos atrelados aos resultados, em que “podem conter, ou não, prêmios e punições atrelados aos resultados dos alunos” (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 5).

as matrizes nacionais de avaliação, como a do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Ao longo do tempo, diante da ausência de um currículo centralizado no país e, em muitos casos, em redes estaduais e municipais, matrizes de referência para avaliação foram utilizadas também como possível direção do ensino nas escolas. Há, portanto, uma inversão da lógica inicial, como explicitam Hypolito e Ivo (2013). Isso quer dizer que as matrizes de avaliação passam a interferir diretamente nas práticas curriculares das escolas. A matriz do Saeb, por exemplo, foi elaborada inicialmente a partir de consultoria a especialistas nas áreas do conhecimento, os quais, a partir de suas experiências com ensino e pesquisa, opinaram em relação aos conhecimentos importantes para cada etapa de ensino.

Fernandes e Gremaud (2009) também discutem riscos relativos à visibilidade e centralidade nos dados de desempenho dos estudantes. O primeiro deles seria a distorção de incentivos, que potencializa ações como o estreitamento do currículo e a exclusão de estudantes.

Em relação ao estreitamento do currículo, notam-se práticas pedagógicas restritas às habilidades descritas na matriz de referência para a avaliação, excluindo-se, portanto, o trabalho com competências importantes para o desenvolvimento dos estudantes. Já a exclusão dos estudantes acontece quando algumas escolas se concentram em estudantes cujo desempenho está próximo do esperado, abandonando aqueles com pior desempenho (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Fernandes e Gremaud (2009, p. 9) apontam ainda o risco do *gaming*, que reside no fato de as escolas adotarem “estratégias para alterar os resultados, mas que não mudam a qualidade do ensino ministrado como, por exemplo, treinar e motivar os estudantes para os testes ou excluir dos exames alunos de baixa proficiência”. Os autores concluem que os programas de *accountability*, em que os educadores são entendidos como corresponsáveis pelo desempenho dos estudantes “de fato, incentivam a prática do *gaming*” (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 9).

As colocações dos autores endossam as evidências levantadas por mim ao ministrar oficinas de divulgação e apropriação de resultados. O que se constata é que, em um contexto em que há consequências advindas dos resultados das avaliações, como a bonificação, práticas como as supracitadas podem ser uma escolha para educadores que não entenderam a relação entre os dados estatísticos e o que se ensina nas escolas.

A partir da intensidade das consequências, materiais ou simbólicas, que caracterizam as avaliações, Bonamino e Sousa (2012) definem três gerações de avaliações em larga escala

no contexto brasileiro. As avaliações de primeira geração, por exemplo, dizem respeito às avaliações diagnósticas, cujos resultados não ofertam consequências diretas para as escolas. As autoras explicitam que “avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375), sendo as avaliações de terceira geração aquelas que contemplam “sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

Para Brooke (2006), os programas nos quais as informações do desempenho dos estudantes avaliados são divulgadas à sociedade, atribuindo aos gestores e demais educadores corresponsabilidade pelos resultados, são conhecidos como políticas de *accountability*. Tais políticas recebem críticas de uma parcela de educadores. Como afirmam Fernandes e Gremaud (2009), é recorrente haver uma leitura do ato de prestar contas à sociedade como uma forma de culpabilizar gestores e professores, repreendendo-os pelos resultados. Contudo, os autores defendem que os programas de responsabilização podem propiciar mudanças de práticas pedagógicas que possivelmente não estariam funcionando para o ensino de algumas habilidades, dados os resultados dos estudantes. Os educadores são vistos, por conseguinte, como profissionais importantes no processo de alteração da realidade educacional.

Conforme explicitado, a depender do objetivo ao qual se propõem, as avaliações implementadas no Brasil assumem diferentes formatos. Discutir políticas de avaliação de desempenho no contexto de *accountability* implica refletir sobre a maneira como os resultados são divulgados às redes educacionais. Isso porque, nesse contexto político, apresenta-se o desempenho dos sistemas de ensino e os educadores são considerados corresponsáveis pelos resultados obtidos. Como o objetivo das avaliações é subsidiar os sistemas de ensino em suas práticas educacionais, seja buscando políticas públicas, seja o apoio de diferentes instâncias ou, ainda, redirecionando práticas pedagógicas, as oficinas são importantes na articulação entre os conhecimentos sobre avaliação e as práticas escolares. Em suma, ao serem divulgados os resultados, podem-se promover ações em prol da mudança do cenário que se desenha na instituição (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Ainda que receba críticas, Bonamino e Sousa (2012) apontam a avaliação em larga escala como um marco em termos de política pública educacional. Tal proposição justifica-se porque, como já mencionado, a metodologia da avaliação em larga escala é capaz de produzir indicadores do desempenho dos estudantes e, então, com base nesses dados, mensurar uma parte da qualidade do ensino ofertado. Nesse sentido, as avaliações em larga escala colocam-se como uma possibilidade para a melhoria da oferta de ensino.

É, portanto, em meio a essas problematizações históricas que o CAEd inicia sua pesquisa em avaliação educacional no Brasil. Como narra a entrevistada 1, a instituição “*nasceu com um propósito de que avaliar é testar o direito fundamental de todo aluno, que é o direito de aprender*” (ENTREVISTADA 1, entrevista semiestruturada – etapa 1, 18 abr. 2018)⁷. Partindo-se da premissa de que garantir o direito de aprender é um objetivo comum a diferentes instâncias educacionais, o tópico a seguir discorre a respeito da trajetória do CAEd, elencando algumas de suas ações no âmbito educacional.

2.1.1 CAEd: de Laboratório de Medidas Educacionais à Fundação

Vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) desenvolve pesquisa em avaliação, apoiando as redes educacionais com a verificação da qualidade da oferta de ensino no Brasil. No âmbito da pesquisa, a instituição desenvolve tecnologias – como testes, questionários e portfólios – que, ao serem aplicadas, produzem indicadores educacionais, que são divulgados a fim de auxiliarem na gestão e no redirecionamento de políticas públicas, na gestão das instituições escolares e na formação dos educadores. Dessa maneira, pode-se dizer que o CAEd se estrutura com o intuito de produzir “conhecimento sobre resultados, processos, condições de oferta e contextos educacionais, tomando as unidades educacionais como unidade privilegiada de análise” (CAED, 2016, p. 12).

O CAEd, desde o princípio, pauta-se em saberes acadêmicos para a execução de seus projetos, recebendo apoio de professores de universidades brasileiras, principalmente da UFJF, e, ainda, de universidades internacionais, para o desenvolvimento de suas atividades. Cabe destacar também as atividades exercidas pelos professores das diferentes áreas do conhecimento, os quais desenvolvem tarefas relacionadas a um banco de itens e à montagem dos testes, por exemplo. Constam, também, no quadro de colaboradores do CAEd, estudantes universitários, sobretudo cursistas de licenciaturas e profissionais de diferentes formações como advogados, administradores, designers, técnicos em informática, entre outros.

Para a efetivação do campo da pesquisa, o CAEd ocupa-se das diferentes etapas do processo avaliativo de programas nacionais, estaduais e municipais, já que oferece oficinas para a construção de matrizes de referência e oficinas de elaboração de itens, operacionaliza os testes de proficiência – desde a elaboração dos itens que os compõem até a entrega dos

⁷ As falas dos sujeitos desta pesquisa, por opção metodológica, são apresentadas ao longo do texto sem as marcas de oralidade e em itálico.

testes, sejam impressos ou digitais– e, ainda, elabora os questionários contextuais que, muitas vezes, acompanham os testes.

Para a implementação do sistema de ensino, o primeiro passo reside no acordo estabelecido entre o CAEd e a rede de ensino. Estabelecidas as regras, a equipe pedagógica estrutura a matriz de referência para a avaliação. A elaboração desse documento é feita com base no currículo da rede de ensino, assim como nas experiências do CAEd a respeito das habilidades passíveis de serem avaliadas.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, os estados e municípios teriam até 2020 para implementar o documento, adaptando o currículo da rede aos pressupostos da BNCC. A presença de um documento normativo curricular também redireciona as propostas de matrizes do CAEd. Isso acontece porque as matrizes descrevem habilidades que estão contempladas para o ensino dos estudantes e, ainda, que são possíveis de serem avaliadas no formato do teste a ser aplicado. O que se coloca, portanto, é um movimento de ajuste das matrizes em relação aos novos currículos implementados pelas redes.

Em um dado momento da história educacional brasileira, as matrizes de referência para a avaliação podem ter influenciado as propostas de ensino nas escolas. O que se colocara, entretanto, fora um processo de desvio da relação do currículo com a avaliação: uma inversão da lógica. Hoje, o currículo vai direcionando a elaboração das matrizes de referência. Elaborada a matriz de referência, o CAEd desenvolve as avaliações, sejam elas objetivas, de escrita ou de fluência⁸.

Integrante também das etapas da pesquisa em avaliação está a divulgação dos dados, que acontece por meio de revistas pedagógicas, por *home page* e de oficinas, destinadas a representantes das Secretarias de Educação, a gestores, a coordenadores pedagógicos e a professores. Cada programa de avaliação desenvolvido pelo CAEd, ao firmar o contrato de parceria de trabalho, explicita como gostaria que os resultados dos testes fossem informados às redes avaliadas.

Além da parceria com os estados na elaboração dos testes, aplicação, produção de medidas e divulgação dos resultados, o CAEd desenvolve pesquisa e compromete-se também com a formação de educadores. Isso porque o Centro foi pensado no âmbito de uma universidade pública, portanto, promove atividades destinadas ao desenvolvimento

⁸ A mais recente pesquisa do CAEd diz respeito à avaliação da fluência em leitura. Iniciada em 2017, foi fundamentada por estudos e por experiências internacionais relativas aos testes de oralidade. Além da parceria com universidades estrangeiras, pré-testes de fluência foram aplicados para refinar a avaliação da dimensão oral do conhecimento no processo de alfabetização.

profissional de gestores e professores, como o Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), no qual esta pesquisa foi desenvolvida.

Para pensar a respeito da necessidade de aprimoramento das oficinas de divulgação e apropriação dos resultados das avaliações, é válido traçar uma breve trajetória do CAEd. Para isso, é preciso posicioná-lo em um dado momento histórico da educação, identificando fatos importantes que marcaram a construção da pesquisa em avaliação que vem sendo desenvolvida e, ainda, como sua estrutura atual colabora ou não para alcançar os objetivos aos quais a pesquisa se propõe.

O CAEd iniciou suas atividades relacionadas à avaliação educacional em 1997 com a criação do Laboratório de Medidas Educacionais (LAME), vinculado ao Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e da Educação (NESCE/UFJF)⁹. Inicialmente, de acordo com a entrevistada 2, o NESCE trabalhava com a

pesquisa Perfil e Desempenhos de alunos, na rede estadual de educação de Minas Gerais. Fazíamos entrevistas nas escolas com os pais e com os alunos. Tínhamos uma série de entrevistas que analisávamos com a intenção de coletar alguns dados pra ver o tipo de estrutura familiar e o tipo de vida que o aluno da rede pública que tinha um bom desempenho levava. À medida que foi se formando, a gente começou também a ser um núcleo que trabalhava com a formação, oferecia alguns cursos relacionados especificamente a essa questão da avaliação, da metodologia de construção do instrumento (ENTREVISTADA 2, entrevista semiestruturada – etapa 1, 18 abr. 2018).

O LAME foi criado a partir do envio de uma proposta para o Programa de Apoio à Avaliação Educacional (PROAV), que, de acordo com o Boletim Informativo n. 5 de 1997 da CAPES, foi implementado em parceria com o Inep a fim de fomentar a criação de centros capacitados em avaliação educacional (CAPES, 1997).

Como previsto em edital, o PROAV apoiou, em sua 1ª chamada, três Projetos de Centros de Recursos Humanos para Avaliação Educacional, sendo eles: i) o de Desenvolvimento e Modelagem Estatística em Avaliação Educacional, sob a responsabilidade da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio); ii) a criação do Centro de Formação de Recursos Humanos para Avaliação Educacional, proposta da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e iii) o Centro de Estudos de Avaliação Educacional, da

⁹ O NESCE, associado à Faculdade de Educação da UFJF, tinha como foco de trabalho “implementar projetos de pesquisa e extensão nos estudos sócio histórico e filosófico da educação, das políticas públicas e gestão da educação” (YAZBECK, s.d., p. 4). Seus projetos de pesquisa contam com a participação de professores da UFJF, pesquisadores convidados e estudantes universitários. O Núcleo possui um sistema de informação de conhecimentos teóricos acerca da educação brasileira (YAZBECK, s.d., p. 4).

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Já em sua 2ª chamada, com o objetivo de apoiar a estruturação e consolidação de centros ou laboratórios de medidas educacionais, apenas dois projetos foram aderidos ao PROAV, a saber: o Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida, da Universidade de Brasília (UnB), e o Laboratório de Medidas Educacionais e Avaliação Escolar (LAME), cuja responsável era a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). De acordo com Werthein (1997, p. 14), o PROAV representava

um ambicioso projeto, que inclui[u] doutorado, pós-doutorado, implantação de cursos de mestrado em avaliação educacional, laboratórios de medidas educacionais, cursos de especialização em temas específicos relacionados com a metodologia e as técnicas da moderna avaliação educacional. Enfim, um grande programa de formação de recursos humanos para a avaliação educacional.

Como explicitado por Werthein (1997), o PROAV objetivava atuar na construção de conhecimentos sobre avaliação educacional. Em consonância com tal objetivo, o LAME desenvolvia pesquisas com o compromisso de produzir medidas educacionais e atuar na formação de educadores, a partir dos conceitos advindos da metodologia da avaliação em larga escala. Constata-se, assim, que o laboratório disponibilizava dados empíricos da realidade educacional do Brasil, publicizando tais informações e atuando na formação de educadores para que pudessem utilizar essas informações na qualificação do ensino das escolas públicas brasileiras.

Tal premissa é reiterada pelo documento de auditoria da Controladoria Geral da União (CGU) produzido em 2016, o qual relata que a pesquisa avaliativa do CAEd objetiva:

- a) A pesquisa de avaliação de redes e unidades de educação básica, combinando a produção de medidas de desempenho do alunado com indicadores contextuais, sempre com o objetivo de oferecer diagnóstico do estado da educação pública;
- b) A formação de gestores da educação pública, em especial os diretores escolares, para que pudessem ser usuários competentes da pesquisa de avaliação e, desta forma, pautassem o seu trabalho em evidências empíricas, produzidas pela melhor técnica disponível;
- c) A gestão da informação, utilizando os recursos das tecnologias digitais para a produção dos dados essenciais à realização da pesquisa e, após a sua realização, colocar os seus resultados à disposição dos diretores e professores das escolas (BRASIL, 2016, s.p).

Vale ressaltar que, desde o início de suas atividades, ainda como LAME, o CAEd desenvolvia pesquisa em prol de ofertar subsídios que, empregados pelas redes escolares,

poderiam auxiliar na melhoria do ensino ofertado, “*trabalha[ndo] pela qualidade na educação*” (ENTREVISTADA 2, entrevista semiestruturada – etapa 1, 18 abr. 2018).

Esse ideal está presente também na fala da entrevistada 1, que contribuiu com as atividades propostas por esse Centro desde o início de sua criação e descreve a trajetória do CAEd como um narrador, cujo relato está permeado pelo enriquecimento advindo de suas próprias vivências, deixando traços de seu repertório nas informações narradas (BENJAMIN, 1996). É, portanto, como um narrador, levantando suas vivências, que a entrevistada 1 evidencia a importância das escolas na formação cidadã dos estudantes. Para ela, a

escola pode e deve fazer a diferença na vida dos alunos, porque senão, cada vez mais, nós estamos contribuindo com uma sociedade injusta. Para reverter esse quadro e construirmos uma sociedade justa, precisamos, necessariamente, ter uma educação de qualidade e que atinja a todos, que não tire o direito das crianças e dos jovens de aprender. E a avaliação, na nossa concepção, tem força para garantir o direito de aprender (ESTREVISTADA 1, entrevista semiestruturada – etapa 1, 18 abr. 2018).

Com base no exposto pela fala da Entrevistada 1 e pelo documento da CGU (BRASIL, 2016), percebe-se que o CAEd embasa suas ações com o intuito de cooperar com uma oferta de ensino promotora da garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes. Esse ideal dialoga diretamente com o cenário educacional vigente na época em que o CAEd iniciou suas atividades.

Para o aperfeiçoamento da metodologia avaliativa, o LAME contou com as orientações do professor Tufi Soares (UFJF)¹⁰ a respeito da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e também com o professor Rubem Klein¹¹. Somada a esse apoio, houve a cooperação técnica de uma equipe da França que orientou na elaboração dos itens e, ainda, na leitura de dados estatísticos. Além disso, o trabalho do laboratório fundamentou-se também em experiências nos Estados Unidos (BARBOSA, 2013).

Esse aperfeiçoamento culminou na elaboração do primeiro projeto desenvolvido pelo CAEd, à época denominado LAME. Trata-se de um programa piloto, aplicado em 1999, para a avaliação da educação pública de Minas Gerais, nas superintendências de Muriaé e Juiz de

¹⁰ Tufi Machado Soares possui doutorado em Teoria Matemática de Controle e Estatística pela PUC-Rio, pós-doutorado em Estatística pela UFRJ e pós-doutorado em Educação pela PUC-Rio. É professor titular do Departamento de Estatística e do Programa de Doutorado e Mestrado em Educação e coordenador da Unidade de Pesquisa do CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

¹¹ Rubem Klein é graduado em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1968), mestre em Matemática pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (1969), doutor em Matemática pela Massachusetts Institute Of Technology (1974), pós-doutor pela University of California System (1978), pós-doutor pela University of California System (1987) e pós-doutor pela University of California System (1988). Atualmente é Consultor do Fundação Cesgranrio.

Fora. Esse projeto, conhecido como Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental, de acordo com a entrevistada 2, surgiu de uma parceria entre o LAME e o então Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais, Murílio de Avellar Hingel¹².

Esse programa piloto planejava uma nova estrutura avaliativa que possibilitasse a caracterização do ensino ofertado aos estudantes mineiros, tendo em vista que o principal desafio para Minas Gerais, à época, era criar um programa para a avaliação que atendesse às particularidades de toda rede estadual de ensino (BARBOSA, 2013). Para a entrevistada 1, os pesquisadores do então LAME acreditavam na possibilidade de se fazer uma avaliação censitária, que englobasse toda a rede de ensino. Assim, inicialmente, com a aplicação do piloto, foi criado o Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE), pensado e operacionalizado pela equipe do LAME. De acordo com as entrevistadas 1 e 2, o SIMAVE representa um marco na história do CAEd. Em suas palavras:

Um momento forte, que é um marco para o CAEd é a presença desde o início do SIMAVE. Desde 1999 até 2017, passaram 4 governos diferentes, com políticas diferentes e o CAEd permaneceu na operacionalização (ENTREVISTADA 1, entrevista semiestruturada – etapa 1, 18 abr. 2018).

O projeto piloto do SIMAVE foi um momento que marcou a trajetória do CAEd. A gente trabalhou das etapas de construção da prova até a aplicação. Nós que fizemos tudo. Inclusive o empacotamento. Foi um trabalho coletivo, em que uma equipe vestiu muito a camisa e com muito ideal construiu esse projeto (ENTREVISTADA 2, entrevista semiestruturada – etapa 1, 18 abr. 2018).

Atrelando esse marco da trajetória do CAEd ao contexto nacional, entende-se que essa iniciativa foi importante não apenas para esse Centro, mas também para a história educacional que se tecia no Brasil. Isso porque, de acordo com Castro (2009, p. 7), “simplesmente, até meados dos anos [19]90, não tínhamos medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade dos sistemas de ensino no país”. Portanto, o CAEd insere-se em dado momento histórico entre aqueles que pesquisam a metodologia avaliativa e produzem dados da realidade educacional.

Importante destacar que a proposta do CAEd para a avaliação mineira representou uma ação em nível estadual de movimentos de desenvolvimento de avaliação em larga escala no Brasil. Em âmbito nacional, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas

¹² Murílio de Avellar Hingel é graduado em Geografia e História pela Faculdade de Filosofia e Letras (FAFILE), da Universidade Federal de Juiz de Fora. Exerceu a função de diretor da FAFILE e foi Ministro da Educação de 1 de outubro de 1992 a 1 de janeiro de 1995.

Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Ministério da Educação (MEC) já havia aplicado pela primeira vez, em 1990, o Sistema de Avaliação do Ensino Público (Saep) de 1º Grau. Para a escolha do que seria importante avaliar, iniciou-se um processo de consulta pública para compreender o que estava sendo ensinado nas escolas brasileiras, já que o país não contava com um currículo nacional. Em 1991, ocorreu a substituição da nomenclatura Saep por Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), alteração embasada nas denominações advindas com a Constituição Federal de 1988, a qual explicita que a Educação Infantil, o 1º, 2º e 3º graus são considerados segmentos da Educação Básica¹³.

O Saeb foi criado com a finalidade de fornecer, por meio das avaliações e questionários contextuais, informações que pudessem contribuir para a reformulação e monitoramento de políticas públicas no âmbito da educação nacional. A busca era por ampliar, em nível nacional, as experiências advindas com o Programa Nacional de Educação Básica para o Nordeste brasileiro (Edurural), implementado em 1980. Esse era destinado a aferir, de forma amostral, o desempenho da população escolar nordestina, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Devido a questões orçamentárias, o Saeb não foi aplicado em 1992, passando, porém, a partir de 1993, a ocorrer bianualmente (NETO, 2013). Mesmo sendo iniciado em 1990, somente em 1994, o Ministro da Educação assinou a portaria n. 1.795/1994 (BRASIL, 1994), estabelecendo a institucionalização do Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica (Saeb). Em 1995, o Saeb sofreu alterações importantes como a inclusão da avaliação da rede particular, a avaliação das etapas conclusivas – 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental – correspondentes, atualmente, aos 5º e 9º anos – e 3º ano do Ensino Médio –, a revisão de perguntas dos questionários, dos itens dos testes e a utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Outro importante acontecimento da história do Saeb foi a criação, em 1997, de uma escala de proficiência única para cada área do conhecimento avaliada. Em 2005, o sistema foi reestruturado, de acordo com a Portaria n. 931/2005 (BRASIL, 2005). Assim, o Saeb passa a estruturar-se em torno de duas avaliações externas: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

A Aneb é uma avaliação amostral em que os estudantes das escolas públicas e privadas são avaliados e a Anresc é aplicada de forma censitária a estudantes do 5º ano e 9º ano. Em 2013, houve a criação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), avaliação essa já prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

¹³ Esclarece-se ao leitor que a ANA será detalhada no tópico destinado ao levantamento de avaliações em alfabetização.

Em 2019, uma nova reestruturação acontece no Saeb. Os nomes ANA, Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas como Saeb. Além da mudança de nomenclatura, alterou-se a etapa de avaliação da alfabetização, do 3º ano para o 2º ano. Alterou-se, também, a referência para a avaliação dos itens do 2º ano do Ensino Fundamental e do 9º ano, dos testes de Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Os itens passam a pautar na BNCC (MEC, 2019).

Respalhando-se nos dados obtidos pelo Saeb, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação planejam e executam ações para tentar resolver os problemas diagnosticados. Conforme explicita Neto (2013), o Saeb ganha destaque no Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado, em 1993, a partir dos compromissos assumidos na conferência de Jomteín (BRASIL, 1993). De acordo com o Plano, o sistema avaliativo é descrito como um caminho em direção à melhoria educacional do país, ao ofertar dados sobre o desempenho dos estudantes brasileiros.

Para obtenção de informações da qualidade educacional com base em dados do Saeb, o Inep criou, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Tal índice é calculado ao relacionar dois indicadores relevantes para a análise da realidade educacional. Consideram-se os dados da aprovação dos estudantes – fluxo escolar –, disponibilizados pelo Censo Escolar, versus a média de desempenho entre os resultados das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, obtidas com o Saeb e a Prova Brasil. Os dados numéricos disponibilizados pelo Ideb permitem estabelecer metas para os sistemas avaliados¹⁴. Sobre isso, Pontes (s.d., s.p.) coloca que há uma vantagem óbvia para a utilização dos números como vantagem como indicadores. Para ele, “os símbolos números, se bem fundamentados e calculados, têm a capacidade de exprimir, de forma condensada e informativa, a real situação de dimensões mais relevantes às questões educacionais”.

Um exemplo a ser citado do uso do Ideb para o estabelecimento de objetivos educacionais é a meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁵. O PNE representa uma ação que visa à tentativa de eliminar as desigualdades educacionais históricas no Brasil. Nesse

¹⁴ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso: 13 fev. 2018.

¹⁵ O Plano Nacional de Educação (PNE), previsto tanto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) quanto na LDB (BRASIL, 1996), foi implementado pelo Congresso Nacional, estabelecendo metas e diretrizes para os dez anos seguintes à sua aprovação. A Lei n. 10.172, de janeiro de 2001, e, ainda, a Lei n. 13.005, de junho de 2014 representam os dois mais recentes Planos Nacionais da Educação (BRASIL, 1996). Elaborado com o objetivo de “enfrentar as barreiras para o acesso e permanência; as desigualdades educacionais [...]; a formação para o trabalho [...]; e o exercício da cidadania” (BRASIL, 2014, p. 9), o PNE estrutura-se em 20 metas, distribuídas em quatro grupos, sendo o primeiro relativo às metas estruturantes, o segundo relacionado à redução das desigualdades, o terceiro fomentador da valorização dos profissionais da área da educação e o último relativo ao ensino superior (BRASIL, 2014).

sentido, objetiva “enfrentar as barreiras para o acesso e permanência; as desigualdades educacionais [...]; a formação para o trabalho [...]; e o exercício da cidadania” (BRASIL, 2014, p. 9). Para tanto, o documento propõe aos estados e municípios trabalharem de maneira articulada à União, elaborando seus respectivos planos educacionais. A proposta de articulação representa “um passo importante para a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), pois esse esforço pode ajudar a firmar acordos nacionais que diminuirão lacunas de articulação federativa no campo da política pública nacional” (BRASIL, 2014, s. p.).

Em tal documento, as avaliações externas configuram-se como ferramenta que irá aferir o desempenho dos estudantes e a melhoria da qualidade do ensino, tendo como parâmetro os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Tem-se como meta 7:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a garantir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014, p.10).

Antes mesmo da implementação do PNE, fomentar a qualidade da educação foi o norte do LAME, como dito anteriormente. Embasado por essa busca, o laboratório se estruturou e desenvolveu substantivas atividades no âmbito avaliativo. Tais atividades foram se aperfeiçoando ao longo do tempo e, em 2001, o Laboratório amplia-se e transforma-se em um Núcleo da Faculdade de Educação, desvinculando-se do NESCE. Assim, a partir da aprovação do Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD), o LAME passa a ser denominado Núcleo de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (UFJF, 2001)¹⁶.

A expansão do CAEd se deu também com relação ao seu espaço físico, tendo sido constituído por quatro unidades em Juiz de Fora e outras seis em diferentes cidades. As unidades situadas no Recife (PE) e no Rio de Janeiro (RJ) eram compostas por especialistas responsáveis pela elaboração de itens, instrumentos que compuseram o Banco de Itens do CAEd. Já as unidades de Fortaleza (CE) e de Vitória (ES) eram responsáveis por dar suporte à aplicação dos testes, ofertando também capacitação e treinamento à equipe de aplicação das avaliações. Os profissionais atuavam ainda na conferência de dados. As unidades de Belo

¹⁶ Normativamente, o CAEd enquadrava-se como um Núcleo. Contudo, a natureza e a relevância das atividades desenvolvidas conferiram a ele o status de Centro, sendo denominado Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Como mencionado anteriormente, desde 2018, o CAEd configura-se como uma Fundação, mas, por ainda se encontrar em um processo de transição, será tratado pelo presente texto como um Centro.

Horizonte (MG) e de São Paulo (SP) funcionaram apenas entre 2010 e 2012, com a função de dar apoio às atividades do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), sendo que, em Belo Horizonte (MG), as atividades centravam-se no

desenvolvimento e implantação de sistemas voltados para avaliação, gestão escolar e monitoramento da educação pública. Ademais, lá são desenvolvidos o Portal da Avaliação e a divulgação dos resultados online das avaliações a serem disponibilizados aos respectivos entes federados e seus gestores públicos (BRASIL, 2016, p. 12).

Das unidades situadas em Juiz de Fora, de acordo com a entrevistada 2, a construção do prédio sede do CAEd, no bairro Dom Orione, representa um marco na história do Núcleo, já que essa conquista foi possível apenas a partir da relevância de suas ações na educação pública brasileira. A entrevistada 2 ainda relata que as instalações do CAEd em diferentes cidades foram pensadas para facilitar as atividades da instituição no local onde seriam aplicadas as avaliações, estabelecendo um vínculo e uma maior relação com a cidade. Contudo, reitera que manter todos os locais não obteve a eficácia que os coordenadores esperavam (ENTREVISTADA 2, entrevista semiestruturada – etapa 1, 18 abr. 2018).

Atualmente, em 2020, o CAEd conta com três unidades, localizadas em Juiz de Fora, onde são desenvolvidas atividades de avaliação, pesquisa, formação, desenvolvimento de sistemas de gestão e administração. Tais atividades são organizadas em torno de cinco macroprocessos, propostos em 2016, a partir de uma nova estrutura organizacional implementada pelo CAEd.

Nesse percurso de expansão, cabe destacar o envolvimento do CAEd com as questões relativas à alfabetização. Em um contexto em que os dados do Saeb e do SIMAVE apontavam para um baixo desempenho em leitura dos estudantes, surgiram propostas com foco nas etapas de alfabetização, como a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos¹⁷ em escolas mineiras, no ano de 2003. Tal ampliação, em Minas, antecedeu até mesmo à Lei n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006) que altera a redação da LDB (BRASIL, 1996), estabelecendo a obrigatoriedade da entrada no Ensino Fundamental das crianças de 6 anos (OLIVEIRA, 2011). Como relata a entrevistada 1, nesse momento,

tem início uma discussão forte, porque, ao fazer uma avaliação no 5º ano, percebe-se que um largo contingente de aluno ingressava no 5º ano sem

¹⁷ A resolução n. 469, de 22 de dezembro de 2003, prevê em seu artigo 2º que “o ensino fundamental com duração de nove anos estrutura-se em cinco anos iniciais e quatro anos finais, devendo ser implantado no Sistema Estadual de Ensino, a partir de 2004” (MINAS GERAIS, 2003, p. 1).

saber ler, mostrando que essa avaliação estava acontecendo tardiamente. Era preciso saber se efetivamente o estudante estava lendo no ciclo inicial de alfabetização, para que se pudesse reverter esse quadro antes que ele terminasse a primeira etapa do Ensino Fundamental (ENTREVISTADA 1, entrevista semiestruturada – etapa 1, 18 abr. 2018).

Com intuito de verificar o impacto da ampliação do Ensino Fundamental no desempenho dos alfabetizandos, criou-se, em Minas Gerais, o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa). O Proalfa foi aplicado pelo CAEd pela primeira vez em 2005 de maneira amostral para as turmas do 2º ano. A partir de 2006, o 3º ano do Ensino Fundamental começa a ser avaliado, contudo, de maneira censitária para “verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita, após dois anos de escolaridade” (MINAS GERAIS, 2009, p. 11).

Para a entrevistada 1, o Proalfa representa também uma ação importante na história do CAEd, já que esteve envolvido no primeiro movimento do Brasil voltado às etapas de alfabetização. Tal envolvimento contribuiu até para a criação de “*uma escala de alfabetização própria*” (ENTREVISTADA 1, entrevista semiestruturada – etapa 1, 18 abr. 2018) e para a avaliação da parte de escrita. A entrevistada 2 ainda reitera que o CAEd também contribuiu para a implementação de políticas públicas pensadas em prol do processo de alfabetização das crianças do país. Isso porque sua atuação na operacionalização desses projetos “*garantiu melhorias na parte dos resultados, em algumas ele até participou, porque ele mesmo que fez a formação dos gestores*” (ENTREVISTADA 2, entrevista semiestruturada – etapa 1, 18 abr. 2018).

Integrando o Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE), o Proalfa é pensado e operacionalizado, inicialmente, pelo CAEd em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale/UFMG), dialogando com a necessidade de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos, como explicitado pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Os esforços em torno da produção de dados da alfabetização das crianças mineiras têm o intuito de contribuir para a mudança no quadro de analfabetismo que se desenhou no Brasil e, em especial, possibilitar mudanças em práticas educativas do estado de Minas Gerais.

A alfabetização das crianças brasileiras coloca-se como uma preocupação recorrente nos debates sobre a educação do país. Sabe-se, com base em dados como o Censo e advindos das avaliações de desempenho, que muitos são os brasileiros que não sabem ler, nem escrever

ou, ainda, são considerados analfabetos funcionais¹⁸. De acordo com a entrevistada 1, a implementação do Proalfa serviu de exemplo para outros estados brasileiros porque,

depois do Proalfa, veio o PAEBES ALFA, depois o SPAECE ALFA e o SAEPE, lá de Pernambuco. Veio a avaliação lá do Rio Grande do Sul, do SAERS. Então, esse movimento no país de avaliação de alfabetização nasce com força no CAEd, com Minas Gerais e vai se ampliando para outras realidades estaduais (ENTREVISTADA 1, entrevista semiestruturada – etapa 1, 18 abr. 2018).

A temática da alfabetização está prevista também entre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual reitera a importância de se pensar e garantir um processo de qualidade em que, como versa a meta estruturante 5, é preciso “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 10). E, ainda, como previsto na meta 9, erradicar o analfabetismo absoluto, além de reduzir o analfabetismo funcional.

As avaliações em larga escala são entendidas como um meio importante para a garantia das metas do PNE. Assim, como evidencia a estratégia 5.2 do Plano, a qual apresenta a necessidade de instituir

instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014, s.p.).

Dada a relevância do processo de alfabetização para o sucesso escolar dos estudantes, as avaliações nas etapas iniciais do Ensino Fundamental são concebidas como um caminho importante para que as redes educacionais possam garantir o ensino das habilidades de leitura e escrita.

O que se constata, portanto, é que o CAEd vem desenvolvendo pesquisa que tem por intuito auxiliar estados e municípios, em diálogo com as avaliações nacionais, a avaliar as redes de ensino. Nessa parceria, muitos são os processos de trabalho desenvolvidos, destacando-se a avaliação, o monitoramento, a formação profissional e o apoio à gestão. Cabe

¹⁸ Os dados do Qedu (2017) em relação à série histórica de resultados do Saeb de 2013 a 2017 reafirmam o alto percentual de estudantes localizados nos padrões de desempenho Básico e Insuficiente. Em 2013, 60% dos estudantes estavam alocados nesses padrões, em 2015, 50%, já em 2017, 44% dos estudantes. Conclui-se que, aproximadamente, metade dos estudantes brasileiros do 5º ano ainda apresenta dificuldade em leitura. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

citar, como exemplo, o desenvolvimento do Sistema de Administração e Controle Escolar (SisLAME), criado em 1999. Esse sistema tem por intuito informatizar as escolas, contribuindo na gestão das redes e escolas.

Nos últimos anos, o CAEd vivenciou momentos que marcaram e redirecionaram sua história, cabendo destacar, dentre eles, sua inserção nas reflexões a respeito do processo de alfabetização. Como já ressaltado, esse Centro foi pioneiro no país na criação de uma avaliação censitária em alfabetização, o Proalfa. Um segundo ponto relevante da trajetória do CAEd foi sua atuação em projetos nacionais, ligados ao Inep, participando, por exemplo, em avaliações como Prova Brasil, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹⁹. Um terceiro aspecto a ser pontuado é sua atuação na construção de uma cultura avaliativa, em que participa na formação de *“uma rede com vários estados pensando e discutindo educação pública com base no uso dos resultados”* (ENTREVISTADA 1, entrevista semiestruturada – etapa 1, 18 abr. 2018).

O uso dos resultados hoje se coloca como um dos maiores desafios do CAEd, na visão das duas entrevistadas. Isso porque, dadas as possíveis consequências advindas da forma como se compreende o papel das avaliações em larga escala para educação da rede de ensino, é importante que o retorno dado às redes educacionais se estruture para desconstruir as concepções equivocadas. Para a entrevistada 1, o CAEd construiu sua história em bases sólidas e fortaleceu-se ao longo de mais de vinte anos porque a proposta de trabalho, de acordo com seus idealizadores, perpassa pela compreensão de que *“o teste é o meio, não o fim! O CAEd não vem com essa concepção de aplicar o teste, dar uma medida e divulgar medida. O CAEd veio com uma concepção que avaliação começa quando o resultado chega nas redes”* (ENTREVISTADA 1, entrevista semiestruturada – etapa 1, 18 abr. 2018).

Para produção desses indicadores de desempenho, o CAEd reúne profissionais licenciados nas diferentes áreas do conhecimento, que possuem conhecimentos específicos na área de avaliação em larga escala. Tecendo um diálogo entre os estudos feitos até o momento em relação à avaliação em larga escala e as colocações das entrevistadas, é possível entender que, a despeito das especialidades dos profissionais, para que, de fato, as avaliações possam subsidiar ações efetivas de melhoria educacional, é preciso que as informações do desempenho dos estudantes alcancem gestores e professores.

¹⁹ Ou ainda *Programme for International Student Assessment*.

Esse alcance, no entanto, não pode se dar apenas em eventos informativos da realidade educacional, mas, sobretudo, em momentos profícuos para a promoção do desenvolvimento profissional de educadores. Isso porque esses momentos podem esclarecer conceitos importantes das avaliações em larga escala, permitindo relacioná-los a práticas educacionais da rede escolar avaliada. Nesse sentido, as avaliações não seriam implementadas apenas para constatar uma realidade, mas para subsidiar suas mudanças. A partir de tal premissa, constata-se a importância de aprimoramento dos momentos em que os resultados são apresentados, visto que esses encontros podem ser uma oportunidade de reflexão sobre a relação entre avaliação externa e a prática escolar.

Refletir acerca do papel da divulgação de resultados nas políticas de avaliação em larga escala requer pensar na estrutura dos momentos de divulgação e em como essa estratégia formativa pode corroborar para as práticas de *gaming* ou possibilitar o rompimento com visões distorcidas sobre avaliação e ainda contribuir para uma cultura avaliativa fomentadora de práticas escolares qualitativas e equânimes.

Com base no exposto, as oficinas são entendidas, neste estudo, como uma possibilidade de desenvolvimento profissional de educadores, reiterando o compromisso do CAEd com pesquisa e formação. De acordo com a entrevistada 2, o Centro “*contribuiu muito para as políticas de formação de gestores, para a política de intervenção em áreas fundamentais como alfabetização*”. Ela conclui, como já defendido pela entrevistada 1, que seus idealizadores, diferentemente de outras instituições do país, entendem que o CAEd vai além do processo avaliativo, dialogando com as redes sobre possibilidades de se trabalhar com os dados publicados. Em vista disso, compromete-se com suas atribuições em formação. O CAEd tem, portanto, um papel importante no planejamento das ações formativas do gestor e, ainda, dos professores.

Como explicitado até o momento, ao longo do tempo, o CAEd desenvolveu sua pesquisa, propondo avaliações para diferentes áreas do conhecimento e etapas de ensino. A expansão da pesquisa deu-se também em relação ao público avaliado, vez que estados e municípios implementaram sistemas de avaliação de suas redes públicas de ensino, a partir da parceria com o CAEd. O que se constata é que a realização de avaliações nacionais não impediu a escolha dos estados e dos municípios por avaliações, em ações no âmbito regional.

Em busca de dados mais específicos das instituições escolares públicas e de seus estudantes, estados, como Amazonas, Espírito Santo, Goiás, Rondônia, Ceará, Minas Gerais, Mato Grosso, Acre, Pernambuco, e municípios, como Ipojuca, Florianópolis, Ouro Branco,

Belo Horizonte, Curitiba, Teresina, construíram seus programas de avaliação em parceria com o CAEd.

A criação do Ideb, provavelmente, estimulou um aumento das avaliações estaduais, como demonstra a fala da entrevistada 1, pois houve uma busca dos secretários por implementar uma gestão com base nos resultados. Como os dados advindos do Ideb são publicados apenas de dois em dois anos, o gestor da rede educacional percebe a necessidade de uma avaliação anual com o intuito de monitorar o ensino e não ser surpreendido com os resultados do Ideb, como também afirma a entrevistada 1.

Um ponto positivo destacado por entrevistada, em relação às avaliações estaduais, diz respeito à possibilidade de se construir uma avaliação mais próxima à identidade dos gestores, dos professores e do público da rede avaliada. Em sua visão, enxergar-se no processo permite uma maior adesão à avaliação e amplia o uso dos dados que elas produzem.

A parceria entre o CAEd e as redes públicas de ensino inicia-se quando estas buscam o apoio da instituição para a produção de dados que retratem a qualidade do ensino ofertado. A partir dessa iniciativa, um acordo contratual é firmado, definindo, entre outros aspectos, os objetivos da avaliação, quais etapas da Educação Básica serão avaliadas, quais disciplinas, quantas vezes ao ano e como os resultados serão devolvidos à rede. Traçadas as principais características do sistema avaliativo, inicia-se o processo de produção do instrumento.

A expansão não se deu apenas em nível quantitativo. Isso porque, à medida que o CAEd ganha espaço na proposição das avaliações, reestrutura-se para dialogar com o momento histórico no qual o público está sendo avaliado, o que demanda desenhos específicos para cada sistema de ensino e também a proposição de novas formas de avaliação, pensadas a partir do desenvolvimento de tecnologias, como as avaliações digitais. Como relata a entrevistada 1,

o CAEd está passando por um momento de transformação pelo desenvolvimento de pesquisas que pensam as novas tecnologias que hoje rodeiam o mundo e a escola. Há pouco estivemos em um seminário nos Estados Unidos sobre novas tecnologias para as avaliações e percebemos isso nitidamente. As ferramentas digitais vão entrar no mundo da avaliação forte e eu acho que o CAEd vai acompanhar (ENTREVISTADA 1, entrevista semiestruturada – etapa 1, 18 abr. 2018).

As mudanças no tempo se deram ainda em relação à organização de trabalho. Atualmente, como fora mencionado, o CAEd estrutura-se em torno de cinco macroprocessos, responsáveis pelo desenvolvimento das atividades propostas pela pesquisa em avaliação do

Centro. As características dessa organização serão detalhadas no capítulo quatro, já que servem de base para análise das oficinas de divulgação e apropriação de resultados.

Com o intuito de sinalizar importância das ações no âmbito da alfabetização, a seção a seguir detalha atuação do CAEd nos programas de avaliação destinados a etapas iniciais do Ensino Fundamental.

2.1.2 Programas de avaliação da alfabetização: a atuação do CAEd no cenário nacional

Sob a responsabilidade do processo de “Construção de Instrumentos e Validação de Resultados”, são elaborados os testes de Língua Portuguesa, Leitura e Matemática, destinados aos estudantes do 1º ao 4º do Ensino Fundamental²⁰. Para dialogar com os programas de avaliação escolhidos para esta dissertação, faz-se necessário apresentar os que avaliam as etapas de escolaridade supracitadas, abordando as principais características daqueles que apresentam relevância para os temas de avaliação e peculiaridades relativas à temática do trabalho.

Apresentamos, inicialmente, os programas sob a responsabilidade do CAEd os quais já avaliaram ou ainda avaliam as etapas de alfabetização, como pode ser visto no quadro 1, a seguir.

²⁰ A equipe citada também é responsável pela avaliação do 2º período da Educação Infantil e pela Educação de Jovens e Adultos anos iniciais. Com a mudança atual, passa a responder também pelo 5º ano do Ensino Fundamental, passando a ser chamada de Equipe do Banco de Itens dos Anos Iniciais.

Quadro 1 - Programas que avaliam etapas da alfabetização

(continua)

PROGRAMAS	PERÍODO	ETAPAS						ÁREA DO CONHECIMENTO		
		2º PERÍODO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	EJA	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	
Nacionais	NOVO MAIS EDUCAÇÃO	2017-2018		X	X	X			X	X
	PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO	2018-2019		X	X				X	X
Estaduais	PAEBES	2009-2018		X	X	X			X	X
	PAIC²¹	2014-2019			X	X	X		X	X
	Proalfa	2009-2018			X	X			X	X
	SADEAM²²	2011-2013/2015				X			X	X
	SAEGO²³	2011-2018			X				X	
	SAEMI²⁴	2013-2016		X	X	X	X	X	X	X
	SAEPE²⁵	2009- 2018			X				X	X
	SAERO²⁶	2012-2014			X				X	X
	SAERS²⁷	2009-2011/2016/2018				X			X	X
	SEAPE²⁸	2010-2016				X			X	X
	SOMA FORMATIVA	2017-2019		X	X	X			X	X
	SOMA SOMATIVA	2017-2018		X	X	X			X	X
	SPAECE ALFA²⁹	2009-2018			X				X	
Municipais	AVALIA BH DIAGNÓSTICA	2013-2015				X	X	X	X	X
	AVALIA BH	2009-2016				X	X	X	X	X
	AVALIA CURITIBA	2015-2016					X		X	X
	AVALIA MACEIÓ	2017-2017			X		X		X	X
	BENEVIDES	2017-2019		X	X	X	X		X	X
	INOVA MURIAÉ	2018			X	X	X		X	X

²¹ Programa de Alfabetização na Idade Certa.

²² Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas.

²³ Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás.

²⁴ Sistema de Avaliação Educacional Municipal do Ipojuca.

²⁵ Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco.

²⁶ Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia.

²⁷ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul.

²⁸ Sistema Estadual de Avaliação da aprendizagem Escolar.

²⁹ Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará de Alfabetização.

(continuação)

PROGRAMAS	PERÍODO	ETAPAS						ÁREA DO CONHECIMENTO		
		2º PERÍODO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	EJA	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	
Municipais	ORATÓRIO	2017-2019			X	X	X		X	X
	OURO BRANCO	2015			X	X	X		X	X
	PREFEITURA DE CAJAMAR	2019			X				X	X
	PROARE³⁰	2018		X	X	X	X		X	X
	PROSA³¹	2018-2019			X	X			X	X
	PROVA FLORIPA	2014-2016		X	X	X			X	X
	AVALIA REME³²	2014					X		X	X
	SAESP³³	2018					X		X	
	SAETHE	2014-2018	X		X	X	X		X	X
	SMAR³⁴	2015			X	X	X		X	X
SIMAE³⁵	2017-2018		X	X	X	X		X	X	

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo CAEd.

³⁰ Programa de Avaliação da Rede Municipal de Ensino.

³¹ Programa Salvador Avalia.

³² Avaliação Externa de Desempenho dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

³³ Sistema de Avaliação Educacional de Santana do Parnaíba.

³⁴ Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís.

³⁵ Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís

A montagem dos testes de todos os programas mencionados no quadro 1 é parte do processo de avaliação, contudo, não é o seu momento final. No entanto, de todos os sistemas de avaliação, apenas um pequeno percentual prevê as oficinas de divulgação e apropriação de resultados. Esses momentos são importantes por serem possibilidades de entender os dados obtidos nas aplicações dos testes e, então, utilizá-los para o planejamento escolar. A justificativa da reduzida ocorrência das oficinas reside nas escolhas feitas pelos responsáveis de cada sistema de avaliação no momento em que realizam o contrato. O quadro 2 enumera as oficinas referentes ao ano de 2016, cujo foco foi a apresentação dos resultados das avaliações ocorridas em 2015.

Quadro 2 – Oficinas de divulgação de resultados 2016

PROJETO	EVENTO
AVALIAÇÃO ORATÓRIO	Oficina
AVALIA MACEIÓ	Oficina
AVALIA OURO BRANCO	Oficina
PAEBES ALFA 2015	Oficinas
PROVA FLORIPA	Oficinas 1
PROVA FLORIPA	Oficinas 2
SADEAM	Oficina
SAEGO	Oficina
SAEMI TRANSVERSAL	Oficina
SAEPE	Oficina
SAERO	Oficina
SAETHE	Oficinas
SEAPE	Oficina
SIMAVE Proalfa	Oficina

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo CAEd.

Anualmente, após a equipe do processo de Construção de Instrumentos e Validação de Resultados calcular os dados estatísticos das avaliações aplicadas, ocorrem oficinas de divulgação e apropriação dos resultados do Programa de Avaliação Educacional do Espírito Santo da Alfabetização (PAEBES ALFA) e do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE).

Desse modo, o PAEBES ALFA e o SAETHE foram escolhidos como escopo da presente pesquisa por serem programas caracterizados pela regularidade dos momentos de formação. Além disso, as oficinas de apropriação de resultados do PAEBES ALFA foram as de que mais participei. Residem, portanto, em tais critérios a justificativa para descrever, nas subseções seguintes, as especificidades desses sistemas de avaliação.

2.1.2.1 O Programa de Avaliação do Estado do Espírito Santo da Alfabetização (PAEBES ALFA)

O estado do Espírito Santo utiliza-se, desde 2000, de um programa de avaliação denominado PAEBES. A partir de 2009, a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) iniciou uma parceria com o CAEd/UFJF, que passou a organizar a avaliação externa e disponibilizar os indicadores de direcionamento voltados ao planejamento educacional e às políticas públicas do estado.

O Programa de Avaliação do Espírito Santo para as etapas de alfabetização, conhecido como PAEBES ALFA, avaliou, entre 2007 e 2015, o 1º ano do Ensino Fundamental de forma diagnóstica, no início de cada ano letivo. As avaliações somativas, ocorridas ao fim do ano, são testes de Língua Portuguesa e Matemática, destinadas ao público do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e permaneceram sendo aplicadas até o momento de produção deste texto.

A matriz de referência de Língua Portuguesa do PAEBES ALFA compreende um total de vinte e quatro descritores de leitura e três de escrita, como pode ser observado pela figura 1.

Figura 1 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa - PAEBES ALFA

Matriz de Referência de Língua Portuguesa - PAEBES ALFA				
Descritor	Descrição da Habilidade	Etapas		
		1º ANO	2º ANO	3º ANO
I. Reconhecimento de convenções do sistema alfabético.				
D02	Identificar letras do alfabeto.	X		
D03	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.	X		
D12	Reconhecer a ordem alfabética.	X		
D04	Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras.	X	X	
D05	Reconhecer as direções e o alinhamento da escrita da língua portuguesa.	X		
II. Apropriação do sistema alfabético.				
D06	Compreender a função da segmentação de espaços em branco, na delimitação de palavras em textos escritos (consciência de palavras).	X	X	
D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra (consciência silábica).	X	X	X
D08	Identificar sílabas e sons (consciência silábica e consciência fonêmica).	X	X	X
D09	Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica).	X	X	X
D26	Identificar rimas.	X	X	X
D10	Ler palavras.	X	X	X
D11	Ler frases.	X	X	X
III. Usos sociais da leitura e da escrita.				
D13	Identificar gêneros textuais diversos.	X	X	X
D14	Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.	X	X	X
IV. Leitura: compreensão, análise e avaliação.				
D15	Localizar informações explícitas em textos.	X	X	X
D16	Identificar elementos que constroem a narrativa.	X	X	X
D17	Inferir informações implícitas em textos.	X	X	X
D27	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.			X
D18	Identificar assunto de textos.	X	X	X
D20	Identificar efeitos de humor em textos diversos.		X	X
D21	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto.		X	X
D22	Estabelecer relações de continuidade temática, a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto.		X	X
D23	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de recursos gráficos, da pontuação, da seleção lexical e repetições.		X	X
D24	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o enunciador no discurso direto ou indireto.			X
V. Produção escrita.				
D28	Escrever palavras.	X	X	X
D29	Escrever frases.	X	X	X
D30	Produzir textos.	X	X	X

Fonte: CAEd (2019).

Como pode ser observado, os 27 (vinte e sete) descritores se distribuem em cinco tópicos, dialogando com a natureza linguística da habilidade avaliada.

No que diz respeito ao Programa de Avaliação do Espírito Santo da Alfabetização (PAEBES ALFA), os dados dos resultados das escolas que participam do teste podem ser acessados por endereço virtual³⁶, disponibilizado pelo CAEd. Esse acesso é aberto ao público, com exceção das informações do desempenho por estudante, que são restritas e exigem o uso de senha, a qual fica sob a responsabilidade da SEDU e são divulgados apenas às escolas e aos professores dos estudantes. Além do que é divulgado no site, é produzido um boletim que veicula informações importantes para as escolas.

³⁶ Disponível em <www.paebes.caedufjf.net>.

A partir do material ofertado, cabe ao gestor, juntamente com os demais funcionários da escola, analisar, refletir e planejar como todos os dados podem ser basilares para contribuir com reflexões sobre práticas pedagógicas que ajudem a superar as lacunas do processo de alfabetização.

Pensando nessa articulação, os profissionais da educação do estado do Espírito Santo participam de formações oferecidas pelo CAEd, em que recebem informações para a leitura dos gráficos que explicitam os resultados dos estudantes na avaliação. A implementação do PAEBES ALFA repercute em um processo de responsabilização dos atores envolvidos na educação, já que, além de haver a divulgação dos resultados, estes são critérios para bonificações dos educadores. A bonificação ofertada aos profissionais da rede educacional do Espírito Santo é uma premiação anual a professores, diretores, vice-diretores e pedagogos, em dinheiro, criada em 2010, cujo intuito é estimular e valorizar os profissionais das escolas e das unidades da Secretaria de Educação, a partir de indicadores de “desempenho dos alunos do II Período durante as provas do Sistema de Avaliação do Município de Teresina – SAETHE”³⁷.

2.1.2.2 O Programa de Avaliação do Município de Teresina (SAETHE)

O município de Teresina, capital do estado do Piauí, adotou, desde 2014, em parceria com o CAEd, o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE). O programa objetivou avaliar, no ano de 2014, os estudantes do 2º período, 2º, 3º, 4º e 8º anos do Ensino Fundamental da rede municipal. Para o 2º período, o teste foi aplicado somente ao final do ano letivo, assim como acontece com a avaliação do 3º ano. Já para as demais etapas, foram construídos testes no início do ano, as avaliações de entrada, e, também, os testes destinados ao final do ano, as avaliações de saída.

Já no ano de 2015, algumas mudanças ocorreram no que tange à época de aplicação do teste e às da avaliação. Dessa forma, o município de Teresina aplicou apenas a avaliação de saída, ou seja, ao final do ano letivo, para o 2º período, 2º ano, 3º ano e 7º ano. As áreas de conhecimento avaliadas são Língua Portuguesa e Matemática para 2º, 3º e 7º anos, exceto para o 2º período, o qual avalia apenas Língua Portuguesa.

Para a elaboração dos testes de Língua Portuguesa do SAETHE, Ensino Fundamental I, o CAEd utiliza uma matriz de referência composta por 27 (vinte e sete descritores), dividida por tópicos e competências, conforme retrata a figura 2.

³⁷ Disponível em: <<https://pmt.pi.gov.br/2020/03/10/valorizacao-do-merito-equipes-escolares-da-educacao-infantil-recebem-premio-por-desempenho/>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Figura 2 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa - SAETHE

Matriz de Referência de Língua Portuguesa - SAETHE					
Descritor	Descrição da Habilidade	Etapas			
		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
I. RECONHECIMENTO E CONVENÇÕES DO SISTEMA ALFABÉTICO.					
C1. IDENTIFICAÇÃO DE LETRAS DO ALFABETO.					
D01	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.	X			
D02	Identificar letras do alfabeto.	X			
D11	Reconhecer os usos sociais da ordem alfabética.	X	X	X	
D03	Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras.	X	X		
II. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO.					
C3. RECONHECIMENTO DA PALAVRA COMO UNIDADE GRÁFICA.					
D05	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.	X	X		
C4. AQUISIÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.					
D27	Identificar rimas.	X	X	X	
D06	Identificar o número de sílabas de uma palavra (consciência silábica).	X	X	X	
D07	Identificar sílabas de uma palavra (consciência silábica).	X	X	X	X
D08	Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica).	X	X	X	X
C5. LEITURA DE PALAVRAS, FRASES E PEQUENOS TEXTOS.					
D09	Ler palavras.	X	X	X	X
D10	Ler frases.	X	X	X	X
III. USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA.					
D12	Identificar gêneros textuais diversos.	X	X	X	X
D13	Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.	X	X	X	X
IV. LEITURA.					
C7. LOCALIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM TEXTOS.					
D14	Localizar informações explícitas em textos verbais.	X	X	X	X
D15	Identificar elementos que constroem a narrativa.	X	X	X	X
C8. INTERPRETAÇÃO DE INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS EM TEXTOS.					
D16	Inferir informações implícitas em textos.		X	X	X
D17	Identificar assunto de frases e textos.		X	X	X
D18	Identificar efeitos de humor em textos diversos.			X	X
D28	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.			X	X
C9. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DE TEXTOS.					
D19	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto.				X
D20	Estabelecer relações de continuidade temática, a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto.			X	X
D21	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de recursos gráficos e			X	X
D22	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o contexto de uso da linguagem e o interlocutor de um texto.			X	X
C10. AVALIAÇÃO DO LEITOR EM RELAÇÃO AOS TEXTOS LIDOS.					
D23	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.				X
V. PRODUÇÃO ESCRITA.					
C11. ESCRITA DE PALAVRAS E FRASES.					
D24	Escrever palavras.	X	X	X	X
D25	Escrever frases.	X	X	X	X
C12. PRODUÇÃO DE TEXTOS.					
D26	Produzir textos.	X	X	X	X

Fonte: CAEd (2019).

Além das habilidades listadas pela matriz de Língua Portuguesa, para as etapas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, são avaliadas habilidades de Matemática.

Os resultados das avaliações do SAETHE são apresentados por escola e por estudante, podendo ser acessados pelo site oficial do programa³⁸, utilizando-se de senha para a consulta dos dados. Além das informações virtuais, são distribuídas revistas, como a do Sistema de Avaliação, a da Gestão Escolar, além de seis revistas pedagógicas, produzidas de acordo com a etapa de escolarização e as disciplinas avaliadas. O site ainda conta com itens exemplares, por etapa e por padrão de desempenho, que podem orientar o entendimento da metodologia da avaliação. Além disso, são realizadas oficinas de resultados do teste desde 2014. Em seu

³⁸ Disponível em <www.saethe.caedufjf.net>.

primeiro de ano de implementação, houve oficina voltada para os técnicos da Secretaria de Educação e, em seguida, para os gestores e educadores.

Para que se possa embasar a análise da presente pesquisa, a seção seguinte detalha o percurso empreendido nas quatro oficinas, ressaltando suas principais características.

2.2 POTENCIALIDADES E LACUNAS DAS OFICINAS DE DIVULGAÇÃO E APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS

As devolutivas dos resultados de avaliações elaboradas e aplicadas pelo CAEd estruturam-se a partir de três instrumentos, quais sejam: as oficinas de divulgação e apropriação de resultados, as revistas pedagógicas, denominadas de boletins, e o portal de divulgação dos resultados.

Tendo como premissa central o fato de que a avaliação só começa quando os resultados são devolvidos para a rede e, conseqüentemente, para a escola, entende-se que as oficinas de divulgação e apropriação de resultados têm um papel central para que os dados produzidos contribuam, de fato, para a mudança da realidade educacional. Por isso, refletir acerca desses encontros de formação operacionalizados pelo CAEd coloca-se como uma demanda necessária pelos especialistas desse Centro, que percebem que esse momento apresenta lacunas significativas, que exigem reconfiguração. Como apontado pela Entrevistada 1,

tem que mudar a devolutiva. Nós estamos vendo que o gargalo está na devolutiva! Nós ficamos 10 anos fazendo devolutiva com oficina. Se continuarmos insistindo nisso, vai ser mais 10 anos que nós não vamos atingir a escola (ENTREVISTADA 1, entrevista semiestruturada – etapa 1, 18 abr. 2018).

Como declarado pela entrevistada 1, as devolutivas do CAEd precisam ser reestruturadas, visto que o objetivo não é avaliar com o fim de produzir somente os dados. A premissa das devolutivas está relacionada também às políticas de formação de gestores e professores, já que, sem o uso qualitativo desses dados, não haverá contribuição das avaliações em larga escala para a Educação. Sobre isso, a entrevistada 1 esclarece que o gestor escolar é o profissional central no compartilhamento do conhecimento adquirido em relação às avaliações de desempenho. Portanto, a entrevistada ratifica que o CAEd precisa primar pela formação dos gestores, por ser esse o educador responsável por divulgar e fomentar o uso das avaliações nas escolas.

Cabe refletir, entretanto, que o gestor não possui conhecimento especializado em todas as áreas avaliadas. Nesse sentido, os momentos de divulgação dos resultados nas escolas precisam promover a formação dos educadores com base nos dados das avaliações, fomentando a articulação dos dados estatísticos com a habilidade avaliada, para que seja possível compreender a natureza da dificuldade de aprendizagem dos estudantes.

A formação dos professores virá a partir das ações promovidas por esse gestor, ações essas capazes de criar uma cultura avaliativa na escola, possibilitando planejamento, por parte do professor, de estratégias para a melhoria do ensino na escola. O entendimento do professor acerca das características das avaliações permite que ele contribua de maneira significativa com o processo avaliativo. O professor, de acordo com a entrevistada 1, precisa ter

uma relação mais amigável com os resultados. Enquanto esse professor ficar distante, o diretor colocar o boletim dentro da gaveta, isso não vai acontecer! Então, eu acredito que o professor tem uma visão da sala de aula, ele sabe quem tem dificuldade, quem são os alunos com mais facilidade, mas ele precisa de uma visão mais sistêmica, de um diagnóstico mais rico, mais apurado, para um planejamento escolar mais eficaz (ENTREVISTADA 1, entrevista semiestruturada – etapa 1, 18 abr. 2018).

A importância dada à formação de gestores também fica clara na fala da entrevistada 2, ao explicitar que os Secretários de Educação, os técnicos e os diretores da escola precisam entender como trabalhar com os resultados. A centralidade dos diretores das escolas, na mesma linha de pensamento da entrevistada 1, é explicada por sua relação direta com os professores e comunidade escolar; enquanto a importância dos Secretários reside no fato de serem centrais na implementação de políticas públicas baseadas nas avaliações. Em suma, fica clara a preocupação do CAEd em atuar nos momentos formativos para os gestores educacionais.

Ao enumerar as atribuições do gestor e do professor na atualidade, a entrevistada 1 deixa implícita a concepção de gestão escolar defendida, segundo a qual o gestor, que exerce um papel de liderança, precisa estar habilitado para atuar frente às questões pedagógicas da instituição. Conclui, ainda, que o papel pedagógico desse gestor se relaciona com “*uma gestão com base nos usos dos resultados*” (ENTREVISTADA 1, entrevista semiestruturada – etapa 1, 18 abr. 2018), em que cabe entender os conceitos relacionados à avaliação, como, por exemplo, escala de proficiência e padrão de desempenho, para, então, associá-los as mudanças no âmbito escolar. Nesse sentido, é possível concluir que é importante propiciar a formação do

gestor para atuar junto com os professores da escola. E não é só o gestor da escola! Temos que ter o gestor da regional, o gestor da Secretaria. Formar uma rede! De modo que o da Secretaria faça uma comunicação com o da regional. O regional faça com a escola (ENTREVISTADA 1, entrevista semiestruturada – etapa 1, 18 abr. 2018)³⁹.

Ao mapear as ações do CAEd relativas aos momentos de formação dos educadores, especificamente as apresentadas via oficina de divulgação e apropriação de resultados, a partir do viés apontado, percebe-se, a necessidade de uma reestruturação desses encontros, porque, como registra a entrevistada 1 (entrevista semiestruturada – etapa 1, 18 abr. 2018), “*é um movimento que o CAEd ainda é deficitário*”. Fica, portanto, evidente que o modelo de oficina, estruturada pelo CAEd não é mais adequado.

Dessa forma, repensar as oficinas pode ser um dos caminhos para mudanças de práticas que possibilitem a melhoria do desempenho das crianças. Caso esses momentos sejam utilizados de maneira profícua, poderá haver avanço no desempenho.

Cabe, porém, destacar que um avanço vem acontecendo em relação às devolutivas. Como exemplificado pela entrevistada 1, hoje se tem em desenvolvimento a iniciativa de produção de roteiros, os quais são incluídos nos boletins, com o intuito de orientar os gestores na relação dos dados com as práticas de sala de aula. Em Minas Gerais, por exemplo, os itinerários formativos representam esse movimento de reestruturação das devolutivas. A entrevistada 1 coloca que alguns pontos precisam ser melhorados em relação a esses itinerários, tais como: o tempo de duração, o acesso do gestor e os instrumentos fornecidos a esses profissionais.

Outro ponto de avanço a ser considerado diz respeito à melhoria da descrição dos padrões de desempenho apresentada no roteiro. Os padrões de desempenho caracterizam-se como primordiais no processo de apropriação dos resultados das avaliações, visto que descrevem quais habilidades os estudantes desenvolveram em cada intervalo da escala de proficiência. Esse texto informa, portanto, que um estudante com uma dada proficiência já desenvolveu as habilidades descritas no padrão em que ele se encontra.

Ainda que se tenha iniciado o processo de aperfeiçoamento das devolutivas nos últimos tempos, há de se destacar a necessidade de aprimoramento das oficinas de

³⁹ O mestrado profissional, gerenciado pelo CAEd, apresentado na 1ª parte deste capítulo, encontra-se como umas das ações que dialogam com a premissa de que a formação do gestor é entendida como ponto central na implementação de práticas em prol da melhoria do ensino no Brasil. Como elucida a entrevistada 1, “*não adianta nada você avaliar, ver os problemas que têm, ver os resultados, às vezes, sofríveis de vários lugares do país, sem poder oferecer nada para que essa situação se reverta, modifique, melhore*” (ENTREVISTADA 2, entrevista semiestruturada – fase 1, 18 abr. 2018).

apropriação e divulgação de resultados além da articulação sistemática com outras ações como os itinerários. É nessa hipótese que o presente texto se apoia. Para o levantamento de evidências deste estudo de caso, as oficinas são descritas e, mais do que isso, busca-se identificar fragilidades e potencialidades das devolutivas, presentes no material investigado, articulando-as de modo a subsidiar a proposição de um modelo de oficinas pedagógicas no Plano de Ação Educacional (PAE).

Inicialmente, é importante reiterar que nem todos os sistemas de avaliação adotam as oficinas de divulgação de resultados. As redes de ensino, ao definirem as características dos programas de avaliação, ou seja, quando estabelecem sob orientação do CAEd o desenho do teste⁴⁰, as áreas do conhecimento a serem avaliadas e as etapas de ensino, estabelecem também como os resultados serão encaminhados e apresentados. Portanto, ao término da aplicação dos testes, os resultados são processados pela Equipe de Produção de Medidas e, então, são encaminhados às redes de ensino avaliadas.

Caso seja previsto em contrato, as equipes do Processo de Entrega de Resultados e Desenvolvimento Profissional organizam e encaminham especialistas da instituição para auxiliar no processo de apropriação das informações pedagógicas e estatísticas oriundas da avaliação externa.

Os especialistas que ministram ou já ministraram as oficinas podem ser: i) colaboradores externos, profissionais que não fazem parte do cotidiano do CAEd, que são formados por esse Centro para atuarem eventualmente como divulgadores de resultados⁴¹; ii) colaboradores integrantes da Equipe de Divulgação de Resultados do CAEd, participantes mais recorrentes e responsáveis por tal atividade em ainda, iii) colaboradores integrantes dos processos de Modelagem de Testes e Banco de Itens, processo do qual minha equipe faz parte, que também atuam na apresentação das oficinas.

A escolha do especialista é feita pela Equipe de Resultados e, em muitos casos, a partir de um diálogo com os representantes das redes de ensino. Em relação à participação dos especialistas da Modelagem de Testes e do Banco de Itens, pode-se dizer que são, constantemente, convocados, sendo que sua liberação para a tarefa ocorre mediante aval da

⁴⁰ O desenho do teste é uma nomenclatura usada pelos especialistas em avaliação do CAEd cujo significado é a definição do modelo dos testes. Assim, a proposição de um desenho inclui estabelecer o número de itens total do teste, o número de itens por bloco, o número de cadernos, a origem dos itens (novos com parâmetro ou itens para a calibragem - comuns entre séries, comuns com os anos anteriores ou com avaliações nacionais), a posição dos blocos no caderno, dentre outras características.

⁴¹ Atualmente, o CAEd não conta com os colaboradores externos. A escolha desses profissionais representou uma tentativa de sanar a ausência de uma quantidade suficiente de profissionais do CAEd, disponíveis para as oficinas.

coordenação dos processos de trabalho. Em muitos momentos, a participação desses especialistas é evitada, por deixá-los ausentes de sua atividade principal no CAEd.

Para oficinas em que há participação dos especialistas do Banco de Itens, o material que será apresentado na formação é produzido de forma colaborativa. Assim sendo, a Equipe de Divulgação de Resultados envia ao especialista do Banco de Itens os dados estatísticos que serão divulgados e um esboço dos slides, a serem completados. Os arquivos que serão apresentados para as redes de ensino avaliadas são, a saber: os slides, os resultados editorados (em imagens), e, em alguns momentos, atividades propostas em formato de dinâmica. Tais atividades têm como foco auxiliar na apropriação dos resultados. A organização e o envio dos materiais impressos ficam a cargo da Equipe de Divulgação de Resultados, que, a depender da proporção do evento, envia um colaborador cuja função é auxiliar na organização⁴².

Assim sendo, os momentos de entrega de resultados são oficinas organizadas de acordo com o público que estará presente. Nesse sentido, há uma estrutura específica para o Secretário de Educação, outra para os gestores e responsáveis pela avaliação e uma terceira para os professores.

Dentre esses diferentes momentos, as oficinas destinadas aos professores foram escolhidas como foco da presente pesquisa, por serem as que mais vezes ministrei. O fio condutor da descrição das oficinas é a apresentação de cada slide, abordando discussões e intervenções por mim realizadas. Como já dito anteriormente, na presente pesquisa, foram analisados os materiais apresentados em oficinas do PAEBES ALFA, no Espírito Santo, e outras duas no SAETHE, em Teresina.

Das oficinas ofertadas pelo CAEd para o PAEBES ALFA, participei de quatro encontros, em dois anos consecutivos. No primeiro ano, 2014, as oficinas no Espírito Santo aconteceram em duas cidades, Colatina e Nova Venécia. Em ambas, foi utilizado o mesmo material, ou seja, os mesmos slides e documentos impressos (como atividades e Matrizes de Referência) para uma apresentação de oito horas de duração, cujo público era formado por professores e por coordenadores da rede pública de ensino. Os participantes tinham por função atuarem na divulgação dos resultados para os professores das escolas onde trabalhavam, já que nem todos participaram do momento formativo. Já no ano de 2015,

⁴² Para algumas oficinas, um funcionário do CAEd acompanha os especialistas que ministrarão as oficinas para auxiliá-los na logística dos momentos formativos. Dessa forma, são esses colaboradores que mantêm o contato com a rede de ensino, organizam o espaço físico, distribuem aos especialistas os materiais impressos, garantindo, assim, que o evento seja realizado da maneira mais profícua. Dentre as oficinas por mim ministradas, sempre houve a presença do colaborador, fato que pode ser explicado por tais momentos terem sido para muitos professores e, ainda, contarem com colaboradores externos na mediação das oficinas.

ministrei as oficinas em Colatina e São Mateus, mantendo a mesma organização da ocorrida no ano anterior, ou seja, encontros de oito horas de duração para professores e coordenadores representantes da rede estadual de educação. Assim como os participantes das oficinas de 2014, esses educadores divulgariam as informações discutidas nas oficinas a seus pares nas escolas.

Para o público de Teresina, no ano de 2014, foram ministradas duas oficinas, sendo cada uma com duração de quatro horas, destinadas a públicos diferentes, em sua maioria professores e coordenadores pedagógicos da rede, os quais eram multiplicadores das informações divulgadas. Em 2016, participei como especialista apenas em uma oficina, cujo público era composto por professores da rede municipal.

As informações divulgadas nessas oficinas foram organizadas em slides que nortearam toda a dinâmica de apresentação. Materiais impressos também foram distribuídos, como as Matrizes de Referência e, em alguns casos, os gráficos com os resultados da avaliação e as atividades propostas.

Para sistematizar as evidências que sustentam este trabalho, são analisadas as informações contempladas pelos slides nos momentos de divulgação e apropriação dos resultados, assim como os documentos impressos. A análise se faz a partir do delineamento de quatro modelos de oficinas. Tal percurso justifica-se por essas oficinas apresentarem diferenças nas informações divulgadas e na escolha dos materiais impressos entregues aos participantes. O que se faz, portanto, é abordar quais informações foram apresentadas em cada modelo, em qual ordem e qual a ênfase dada às diferentes naturezas de informação. Sistematizados os quatro modelos, é apresentada uma comparação entre eles, ressaltando as semelhanças e diferenças.

O Modelo 1 das oficinas refere-se à ministrada no Espírito Santo, em 2014. Já o Modelo 2 diz respeito àquela realizada nesse mesmo estado, em 2015. O Modelo de oficina 3 é o apresentado ao SAETHE, em 2014, e, finalmente, o Modelo 4 refere-se à estrutura de divulgação de resultados apresentada ao SAETHE, em 2016.

Com o intuito de traçar as características de cada modelo, no quadro 3, a seguir, expõem-se as informações centrais presentes nos slides utilizados nas oficinas por mim ministradas no Espírito Santo e em Teresina nos anos de 2014, 2015 e 2016.

Quadro 3 – Principais informações divulgadas pelas oficinas do CAEd

APRESENTAÇÃO	PAEBES 2014	SAETHE 2014	PAEBES 2015	SAETHE 2016
OBJETIVO DA OFICINA	X		X	
HISTÓRICO DOS SISTEMAS AVALIATIVOS	X	X	X	
FUNÇÃO E JUSTIFICATIVA PARA A AVALIAÇÃO EXTERNA		X	X	
APRESENTAÇÃO DAS ETAPAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA			X	X
APRESENTAÇÃO DA MATRIZ	X			X
ATIVIDADE COM A MATRIZ	X ⁴³		X	X
EXEMPLOS DE ITENS	X	X		X
ATIVIDADES COM ITENS	X	X		X
EXPLICAÇÃO DA TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM E DA TEORIA CLÁSSICA DOS TESTES			X	X
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	X	X	X	X
ATIVIDADES DE LEITURA DOS RESULTADOS	X	X	X	X
ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA		X	X	X
LEITURA DOS PADRÕES DE DESEMPENHO	X	X	X	X
APRESENTAÇÃO DOS FATORES CONTEXTUAIS		X		X
LOCAL ONDE SE ENCONTRAM OS RESULTADOS		X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo CAEd.

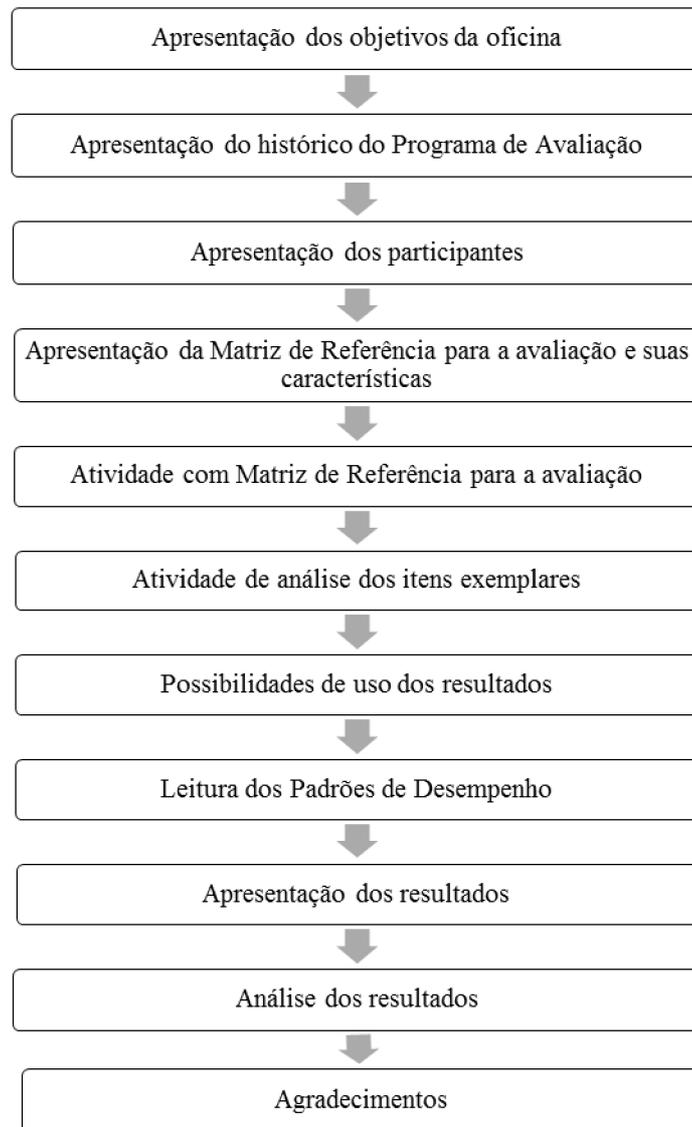
Como pode ser observado, a organização das informações no quadro 3 permite a comparação do material ofertado pela Equipe de Divulgação de Resultados tanto com base em critério cronológico, explicitando alterações e informações mantidas ao longo do tempo, quanto em relação aos dois projetos escolhidos como escopo de análise da presente pesquisa.

2.2.1 Modelo 1 de oficina – PAEBES ALFA

O Modelo 1 de oficina foi pensado para um encontro de oito horas cujo público era formado por professores e coordenadores da rede estadual de educação. As informações apresentadas nesse encontro foram esquematizadas na ordem de sua abordagem como ilustra a figura 3, a seguir.

⁴³ As atividades com a matriz propostas para a oficina do PAEBES, em 2014, eram diretamente relacionadas ao entendimento desse documento. Já em 2015, para o PAEBES, e, em 2016, para o SAETHE, o uso das matrizes foi apoio em atividades de leitura dos dados.

Figura 3 – Modelo 1 de oficina



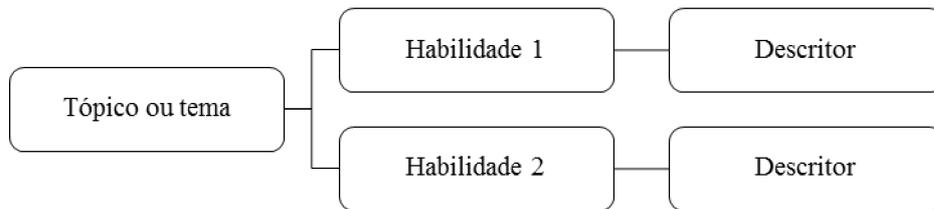
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo CAEd.

Como pode ser observado, o Modelo 1 de oficinas inicia-se com a exposição dos objetivos a que se propõe o encontro. Nesse sentido, esclareceu-se que a oficina tinha como foco interpretar os resultados do programa de avaliação e propor discussões de intervenção na escola. Apesar de estar previsto nos objetivos da oficina, não foram realizadas atividades com foco em intervenções pedagógicas.

Em seguida, foi retratado um breve detalhamento do histórico do Sistema de Avaliação cujos resultados foram apresentados. Pontuou-se, assim, há quanto tempo ocorre a avaliação, quais são as etapas de escolaridade e as áreas do conhecimento avaliadas. Após essa explanação, houve um espaço dedicado à apresentação dos participantes da oficina.

Apresentados os participantes, o momento seguinte foi direcionado à explanação da Matriz de Referência para a avaliação. No início da abordagem, explicou-se o que é esse documento e como se dá sua estrutura, esclarecendo, assim, que as habilidades previstas na Matriz para a avaliação são parte de um conteúdo que deve ser trabalhado na escola, não podendo ser confundida com a proposta curricular. A figura 4, a seguir, ilustra as informações trazidas por essa estrutura.

Figura 4 – Estrutura da Matriz de Referência para a avaliação



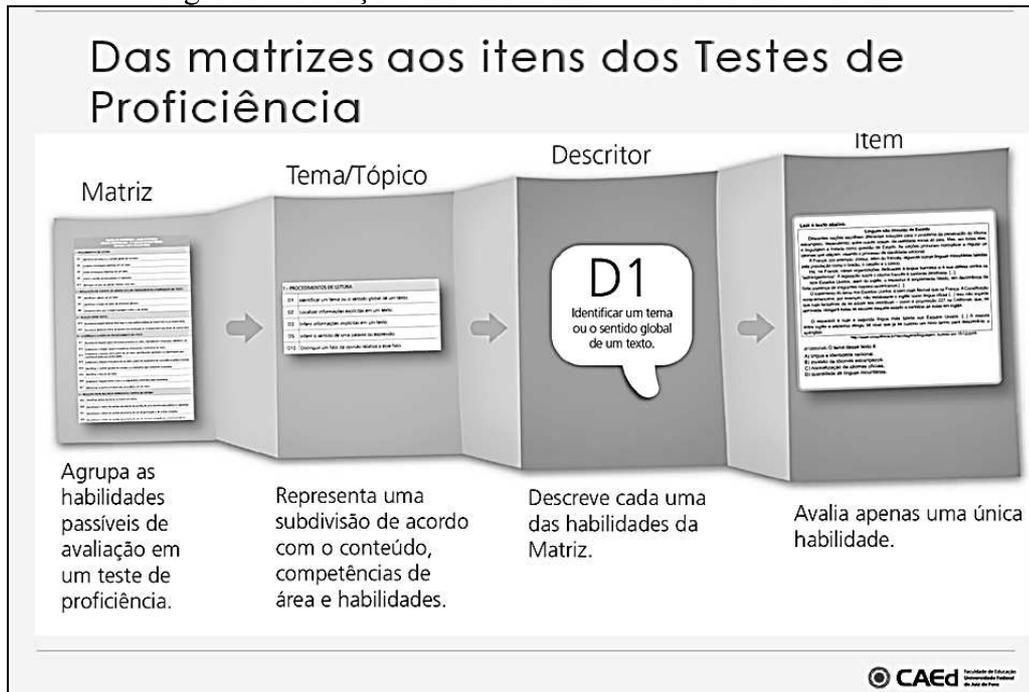
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo CAEd.

Explicou-se, portanto, que a Matriz é composta por tópicos ou temas que, por sua vez, englobam um conjunto de habilidades. Cada habilidade desse documento é representada por um descritor. Além da apresentação da composição da Matriz, o conceito de competência foi abordado, segundo a lógica de Perrenoud (1999).

Terminada a exposição da Matriz de Referência, no Modelo 1 de oficina, uma atividade para o entendimento desse documento foi executada. Realizada em grupo e dividida em duas partes, os participantes, primeiramente, descreveram os conteúdos presentes no currículo da rede escolar que se inserem em cada tópico da Matriz. Em seguida propuseram, com base no significado dos tópicos, atividades possíveis de serem executadas em sala de aula e, finalmente, associaram os conteúdos abordados pelas atividades aos descritores da Matriz de Referência. Essa atividade permitiu uma reflexão sobre as diferenças entre o currículo escolar e a Matriz de Referência, comparando-se as atividades construídas para a sala de aula e o item, questão encontrada nas avaliações externas.

Concluída a atividade, foi utilizado um esquema que detalha a relação entre Matriz e item, como retratado pela figura 5.

Figura 5 – Relação entre a Matriz de Referência e o item



Fonte: CAEd (2014).

Após a exposição desse esquema, objetivando esclarecer o que avaliam alguns descritores da Matriz de Referência, foram apresentados itens exemplares, característicos de cada etapa de alfabetização avaliada no programa, isto é, 1º, 2º e 3º anos. A cada item exibido, foi solicitado aos participantes que identificassem qual habilidade estaria sendo avaliada, qual seria o gabarito e quais seriam as estratégias de resolução. Além dessas análises, os professores participantes foram convidados a explicar quais seriam os possíveis percursos cognitivos utilizados pelos estudantes para acertar o item. Para finalizar a atividade, os participantes da oficina foram convidados a propor práticas escolares, destinadas aos estudantes que erraram a questão, que seriam proficuas para o desenvolvimento da habilidade.

No Modelo 1 de oficina, após a análise dos itens exemplares, iniciou-se uma discussão sobre os resultados. Em um primeiro momento, levantaram-se, em linhas gerais, possibilidades de utilização dos resultados nas diferentes instâncias educacionais, isto é, em nível de gestão, da rede e da escola, em relação às práticas de ensino dos professores e, ainda, no que tange às especificidades de cada estudante. Em seguida, os Padrões de Desempenho foram lidos. De acordo com a Revista do Professor, produzida pelo CAEd com base na avaliação dos estudantes do Espírito Santo em 2014, os Padrões de Desempenho

são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo PAEBES ALFA. Esses cortes dão origem a quatro Padrões de

Desempenho – Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado –, os quais apresentam o perfil de desempenho dos estudantes (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 24).

Cabe evidenciar que entender o conceito de Padrões de Desempenho requer também o conhecimento do que seja Matriz de Referência, item e proficiência, cuja compreensão requer o entendimento basilar da Teoria de Resposta ao Item.

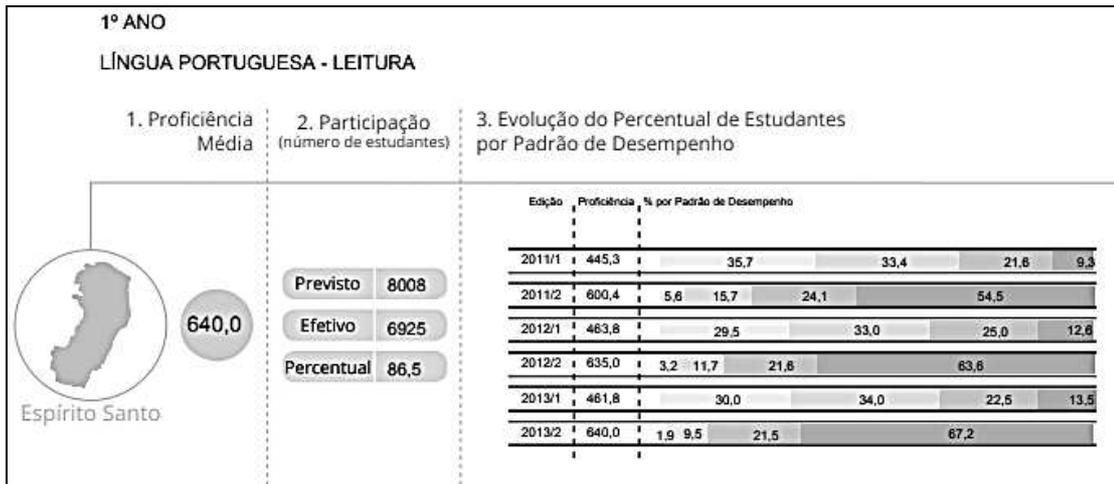
Dessa maneira, é necessário que os professores participantes das oficinas entendam que os Padrões são descrições pedagógicas, isto é, descrevem quais habilidades são consolidadas em cada intervalo da Escala de Proficiência⁴⁴. Constata-se, portanto, ser importante compreender o que seja proficiência e como essa medida diz respeito tanto ao traço cognitivo do estudante quanto ao parâmetro do item. Em outras palavras, pode-se dizer que um estudante cuja proficiência encontra-se até 400 pontos da escala consolidou habilidades cujos itens possuem pontos de ancoragem até 400 pontos. Nesse sentido, o que se coloca é a importância da compreensão de uma linguagem estatística que pode ser complexa para alguns professores.

Após essa leitura dos Padrões, foram apresentados três gráficos com os resultados, respectivamente, da rede estadual de ensino, da Secretaria Regional de Educação (SRE) e de uma escola não identificada, escolhida para exemplificar como realizar as análises dos dados.

O gráfico 1 informa, por exemplo, a proficiência média do estado na avaliação de 2013, a participação dos estudantes na avaliação, a proficiência média da escola – nos últimos três anos nos testes de entrada (1) e de saída (2) – e a distribuição percentual dos estudantes por Padrão de Desempenho.

⁴⁴ Escala de proficiência, de acordo com o Glossário do CEALE, é “um conjunto de números ordenados, obtido pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) que mede a proficiência (habilidade) em uma determinada área de conhecimento. A probabilidade de se acertar um item aumenta à medida que a proficiência (habilidade) aumenta. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/escala-de-proficiencia>. Acesso em: 6 jan. 2020. Oliveira (s. d., p. 21), informa que as escalas são construídas a partir de três critérios, a saber: i) calibração dos itens dos testes; ii) equalização da escala e iii) cálculo da média de proficiência do alunado da rede avaliada.

Gráfico 1 - Demonstrativo dos resultados a nível de estado



Em princípio, foram analisados os dados relativos à participação dos estudantes na realização do teste, sendo perguntado aos participantes se o percentual estava acima ou abaixo de 80%. Em seguida, foi pedido aos professores que identificassem a proficiência média da escola em 2011, 2012 e 2013, analisando se os valores haviam oscilado, ou seja, se haviam aumentado ou diminuído.

Ademais, os participantes utilizaram-se dos textos de Padrões de Desempenho e identificaram, a partir da média de proficiência, em qual dos Padrões a escola se encontrava em cada uma das edições da avaliação.

Além de listarem as habilidades, os professores identificaram em qual Padrão os estudantes avaliados se encontravam nos anos de 2011, 2012 e 2013, realizando uma comparação entre esses dados e analisando a progressão do desenvolvimento das habilidades. Os dados de percentual de estudantes alocados em cada Padrão de Desempenho também foram discutidos, identificando-se a distribuição por intervalo e comparando as mudanças ocorridas nos resultados dos três anos apresentados. Até o momento, constata-se que não há nenhuma discussão específica que apresente os dados e o que eles significam em relação ao processo de alfabetização.

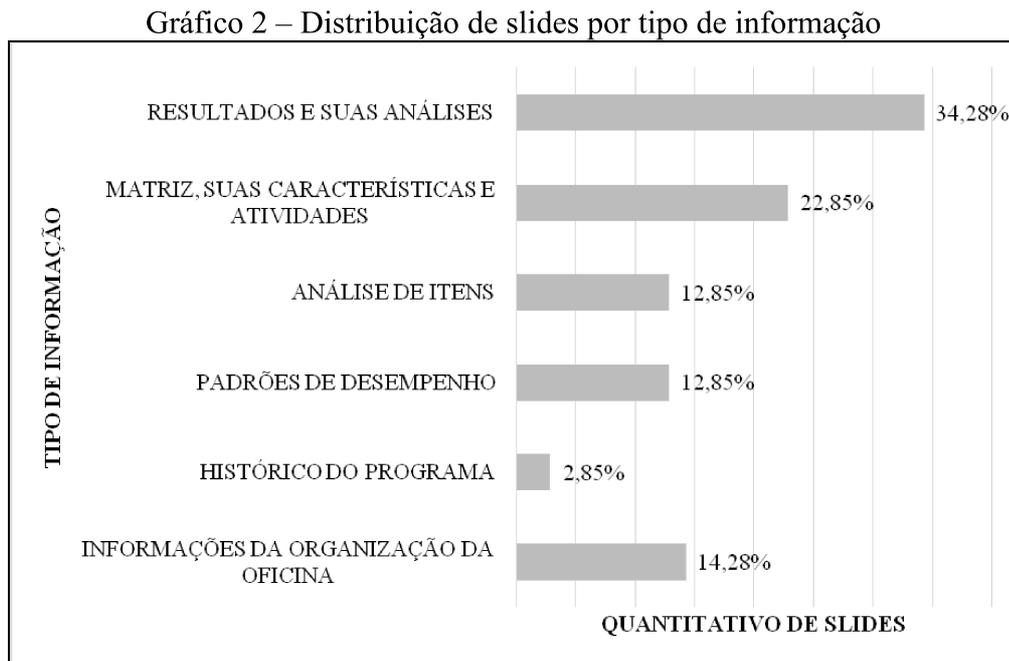
Ao fim das análises dos dados de uma determinada etapa de escolarização, realizou-se uma comparação entre os escores⁴⁵ das diferentes etapas avaliadas. Assim, foi respondido pelos participantes se a proficiência média do estado é diferente entre as etapas e se os estudantes têm desenvolvido habilidades mais complexas em etapas de escolarização mais avançada.

⁴⁵ No presente texto “escore” é usado como sinônimo de pontuação, valor.

A última análise de resultado feita diz respeito ao quantitativo de estudantes que se encontram em Padrões mais baixos. Foi exposto esse quantitativo, comparando-o aos dos anos anteriores para se entender se esses valores cresceram ou diminuíram para cada uma das etapas avaliadas.

Ao término das análises dos resultados, houve espaço para as colocações das possíveis dúvidas e a oficina foi finalizada.

Como pode ser observado, o Modelo 1 de oficina privilegia a apresentação dos resultados e suas possíveis análises, ratificando, portanto, o exposto como objetivo da oficina. Há, entretanto, uma preponderância de análises estatísticas, isto é, compreensão em relação à leitura dos dados. Essa evidência também pode ser observada em termos quantitativos, como ilustra o gráfico 2, a seguir, que retrata a distribuição quantitativa dos slides por tipo de informação.



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo CAEd.

Analisando-se a distribuição explicitada pelo gráfico 2, pode-se perceber que grande parte da apresentação diz respeito às informações relativas aos dados da avaliação. Como já detalhado, a abordagem realizada a partir dos dados estatísticos ocorreu com base na divulgação dos valores de proficiência e na comparação desses resultados ao longo de um recorte histórico. A relação com as habilidades desenvolvidas se fez por meio dos textos de Padrões de Desempenho, que se estrutura como uma descrição de habilidades desenvolvidas em cada intervalo da Escala de Proficiência.

Depreende-se, ainda, da leitura do gráfico 2, que parte significativa da apresentação se relacionava à Matriz de Referência e suas características. Isso porque foi evidenciada a relação da Matriz com o currículo e a diferença entre a forma como a habilidade é avaliada no formato de item e, na mesma medida, como ela pode ser trabalhada na escola.

Entender que os itens presentes nas avaliações se relacionam com o que precisa ser ensinado e o que consta no currículo é um passo importante nesse processo. Por isso, a presença dessa abordagem na oficina sinaliza um transitar para uma oficina pedagógica, destinada à formação dos educadores, já que esclarece qual é a relação entre a concretude da prática diária das salas de aula e o documento norteador das avaliações externas, a Matriz de Referência. O que se coloca é que nesse encontro não houve uma abordagem da Matriz, a partir da natureza do conhecimento inerente às habilidades e, ainda, sobre a relevância do desenvolvimento dessas habilidades para o alcance da proficiência em leitura. É preciso avançar no sentido de propor nas oficinas reflexões sobre os significados pedagógicos advindos dos resultados obtidos. Isso significa dizer que é necessário problematizar junto aos educadores o que as crianças avaliadas já aprenderam em relação à leitura e fomentar reflexões a respeito do que ainda é preciso desenvolver.

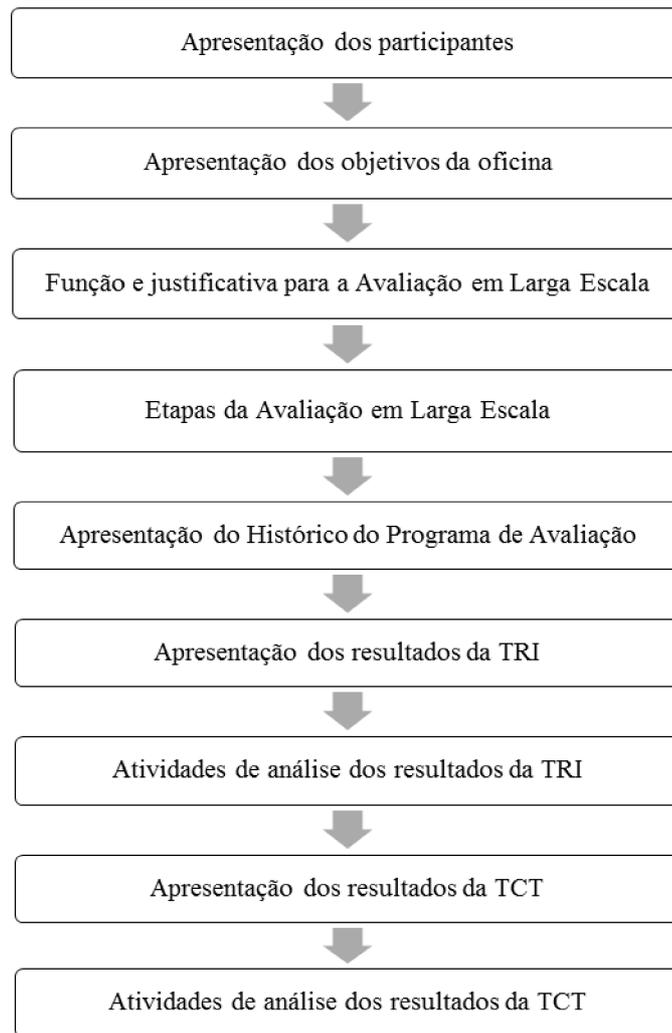
Conclui-se, portanto, que o Modelo 1, ministrado no Espírito Santo, dentro do projeto PAEBES ALFA, privilegia uma abordagem técnica dos resultados, associada a um tratamento ainda não aprofundado da relação entre os dados produzidos pelas avaliações em larga escala e a meta de aprendizagem da leitura de cada etapa de escolarização avaliada.

Assim como o primeiro modelo de oficina, o segundo foi pensado para uma apresentação com duração de oito horas, destinada aos professores e aos coordenadores representantes da rede estadual avaliada. O intuito era que esses educadores conseguissem divulgar as reflexões promovidas na oficina em outros espaços educacionais. Na seção a seguir, o modelo 2 de oficina será detalhado.

2.2.2 Modelo 2 de oficina – PAEBES ALFA

No Modelo 2 de oficina, as informações também foram apresentadas por meio de slides e de materiais impressos, os quais foram entregues aos participantes. O esquema, representado pela figura 6, sintetiza as principais características dessa oficina.

Figura 6 – Modelo 2 de oficina



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo CAEd.

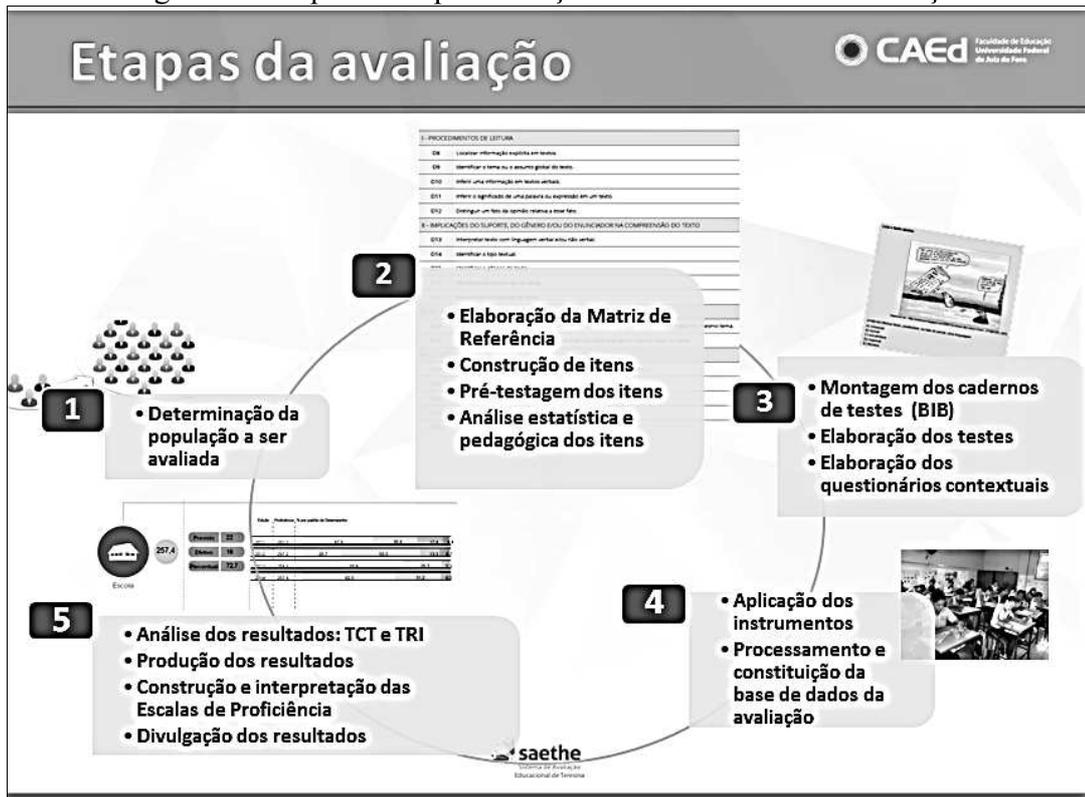
O Modelo 2 de oficina iniciou-se com a apresentação dos participantes, sendo, em seguida, explicitados os objetivos propostos para o encontro. Nesse caso, a oficina foi pensada com o intuito de abordar questões relacionadas às avaliações em larga escala e apresentar os resultados, com orientações de interpretação.

A primeira abordagem relativa às avaliações considerou sua finalidade e importância para a educação. Desse modo, foi explicado que um sistema de avaliação fornece dados sobre o desempenho dos estudantes, permitindo que a rede de ensino avaliada possa pensar em caminhos para redirecionar suas ações.

Na sequência, discutiu-se sobre as etapas básicas dos sistemas de avaliação, a partir de um infográfico que detalha cada passo do percurso. Assim sendo, atentar para a rede de relações das avaliações coloca-se como premissa essencial para os educadores, principalmente

para aqueles que nunca participaram das oficinas, por ser um caminho para um entendimento mais amplo e técnico das avaliações em larga escala. A figura 7 refere-se à imagem apresentada no Modelo 2 de oficina sobre as etapas de implementação de um sistema de avaliação.

Figura 7 – Etapas de implementação de um Sistema de Avaliação



Fonte: CAEd (2015).

Como já mencionado anteriormente, em primeira instância, destacou-se para o público que dentre todo o processo, a rede de ensino que busca a inclusão de testes em larga escala para aferir o desempenho de seus estudantes precisa determinar, juntamente com o CAEd, a população que será avaliada, bem como as características dos testes – como áreas do conhecimento e etapas que serão avaliadas – além da previsão de divulgação de resultados. O entendimento dessas informações esclarece ao público das oficinas, por exemplo, a respeito das atividades que são responsabilidade do CAEd, diferenciando-as das que não estão previstas em contrato. Vale destacar, portanto, que a figura 7 é um suporte para a explanação de informações essenciais para o entendimento das avaliações externas e como elas se encontram na realidade de cada educador.

Após explanar sobre as cinco etapas da avaliação, apresentou-se um breve histórico do sistema de avaliação. Foi informado, assim, há quanto tempo os estudantes são avaliados, as etapas de escolaridades e as áreas do conhecimento avaliadas.

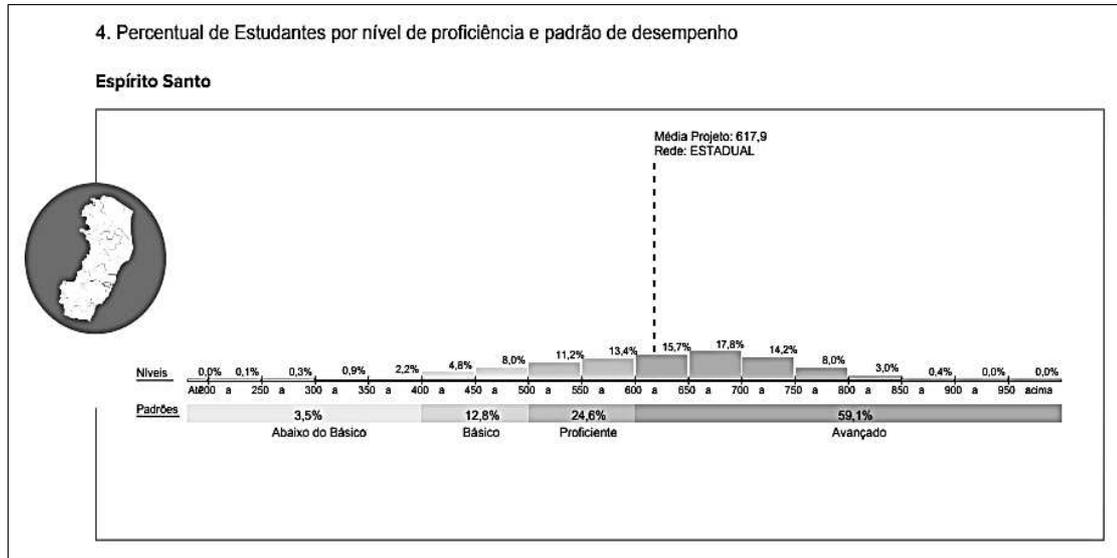
Terminado o detalhamento do histórico do programa de avaliação, o Modelo 2 de oficina abordou, de maneira geral, possibilidades de utilização dos resultados pelos professores e, também, pelos estudantes e familiares.

O passo seguinte intitulado “Resultados” teve início com perguntas norteadoras de reflexão acerca das possibilidades de trabalho da equipe gestora, bem como da equipe pedagógica, com base nos dados das avaliações anteriores.

Informou-se, ainda, que conhecer os resultados gerais da escola requer identificar o percentual de participação dos estudantes, a média de proficiência e a distribuição por Padrão de Desempenho em cada disciplina e etapa avaliadas. O passo seguinte foi informar os locais onde estavam disponíveis os resultados e a forma como estavam disponibilizados no portal de avaliação do CAEd. Ainda como forma de elucidar o acesso aos resultados, apresentaram-se três gráficos exemplares, bem como os conceitos relacionados às informações neles contidas. Explicou-se, portanto, o que são itens, proficiência média, Teoria de Resposta ao Item (TRI) e o que representam os Padrões de Desempenho. Vale ressaltar, ainda, que todos esses conceitos foram abordados de forma geral, sem maiores aprofundamentos. Nesse caso, um entrelaçamento com as reflexões de cunho pedagógico poderia fortalecer o argumento estatístico, aproximando a discussão do cotidiano da escola.

Seguido a esse momento, os resultados foram apresentados, informando-se os dados das três etapas e das duas áreas do conhecimento avaliadas pelo programa – Língua Portuguesa e Matemática nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Para cada etapa e disciplina avaliada, foram apresentados três gráficos com os dados da TRI. O primeiro deles exibiu a média de proficiência do estado, já o segundo, a média da Secretaria Regional de Educação (SRE) e o terceiro, os dados de uma escola não identificada. Além desses gráficos, analisou-se a distribuição por Padrão de Desempenho de cada etapa e disciplina. A figura 8 ilustra como essas informações foram apresentadas.

Figura 8 - Distribuição por Padrão de Desempenho – 1º ano – Língua Portuguesa – PAEBES 2015



Fonte: CAEd (2015).

O gráfico ilustrado na figura 8 revela que, com base na média de proficiência do estado, a maior parte da população avaliada, por exemplo, no 1º ano, enquadra-se no Padrão de Desempenho Avançado, mais precisamente nos níveis iniciais desse intervalo, enquanto 9% estão nos padrões Abaixo do Básico, Básico e Proficiente. A leitura desses dados permite aos técnicos da Secretaria de Educação e aos professores identificarem quais habilidades já foram desenvolvidas e as que ainda precisam ser trabalhadas para que os estudantes as consolidem, tomando por base o recorte da matriz de referência.

Foi sugerido aos professores, durante a oficina, que, no momento da análise dos resultados, estabelecessem um paralelo dos resultados do estado e da SRE com a distribuição por Padrão da escola onde lecionavam, podendo, dessa maneira, entender em que medida se enquadravam no cenário estadual e regional para, então, embasar suas ações em busca de políticas públicas que auxiliassem o redirecionamento de práticas pedagógicas.

Após a apresentação dos gráficos com os resultados das três etapas avaliadas em cada uma das áreas de conhecimento, foi entregue aos participantes um quadro, conforme a figura 9, para auxiliar na organização das informações da escola utilizada como exemplo.

Figura 9 – Atividade utilizada no Modelo 2 de oficina

Análise da Equipe Pedagógica		Nome da Escola:					
Etapa avaliada	Particip. Efetiva	% de particip.	Proficiência Média	Padrão de desempenho (média)	Identificar principais habilidades desenvolvidas	Identificar principais habilidades esperadas (padrão de desempenho mais avançado)	Padrão de Desempenho com maior percentual. Corresponde à proficiência média?
8	Matemática						

Fonte: CAEd (2015).

De posse desse quadro de atividades, os professores foram convidados a refletir acerca de informações importantes que poderiam mapear a realidade educacional da escola onde lecionavam. Portanto, inicialmente, assinalaram a participação efetiva dos estudantes na realização dos testes, identificando se essa participação estava acima ou abaixo de 80%. Contudo, mais do que relatar o percentual, os professores pontuaram possíveis intervenções que poderiam ser realizadas na escola, visando aumentar esse valor. Após a análise dessas informações, coube aos professores verificar a média de proficiência obtida nas três etapas avaliadas e em cada disciplina, associando-a ao Padrão de Desempenho. Em seguida, listaram as habilidades e competências desenvolvidas.

Ainda com base na média de proficiência da escola, os professores informaram se o desempenho alcançado na avaliação era o mesmo esperado pela instituição de ensino e, então, caso estivesse aquém do esperado, enumeravam as habilidades que ainda precisariam ser trabalhadas para que os estudantes pudessem atingir o Padrão desejado. No que tange às intervenções pedagógicas realizadas na instituição escolar, os participantes da oficina pontuaram não só acerca da relação existente entre as práticas cotidianas da escola e o resultado alcançado, mas também, elaboraram para as três etapas avaliadas possíveis intervenções que poderiam recuperar os estudantes com baixo desempenho. A posteriori, discutiram-se maneiras que busquem garantir aos estudantes o desenvolvimento das habilidades esperadas para o ano de escolaridade em que se encontravam.

Ao fim da atividade anteriormente descrita, para a análise da distribuição por Padrão de Desempenho de cada etapa, uma segunda atividade foi proposta com o apoio do quadro apresentado na figura 10.

Figura 10 – Atividade utilizada no Modelo 2 de oficina

ANÁLISE PEDAGÓGICA			NOME DA ESCOLA:		DISCIPLINA:		
Etapa avaliada	Proficiência Média	Padrão de desempenho (média)	Distribuição de estudantes por Padrão de Desempenho				
			Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado	
			% estudantes				
			Nº estudantes				
			Principais habilidades desenvolvidas pelos estudantes				

Fonte: CAEd (2015).

A atividade em questão consiste em informar o percentual de estudantes que se encontravam em cada Padrão de Desempenho de cada etapa e disciplina avaliada, listando as principais habilidades desenvolvidas por eles. Com base nessas informações, concluiu-se que o Padrão com maior percentual de estudantes era o mesmo representado pela média da escola.

Além das reflexões a partir dos dados da Teoria de Resposta ao Item (TRI), divulgaram-se as informações advindas da Teoria Clássica dos Testes (TCT). Dessa maneira, informou-se o percentual de acerto de cada descritor avaliado nos testes, como pode ser observado na figura 11.

Figura 11 – Percentual de acerto por descritor

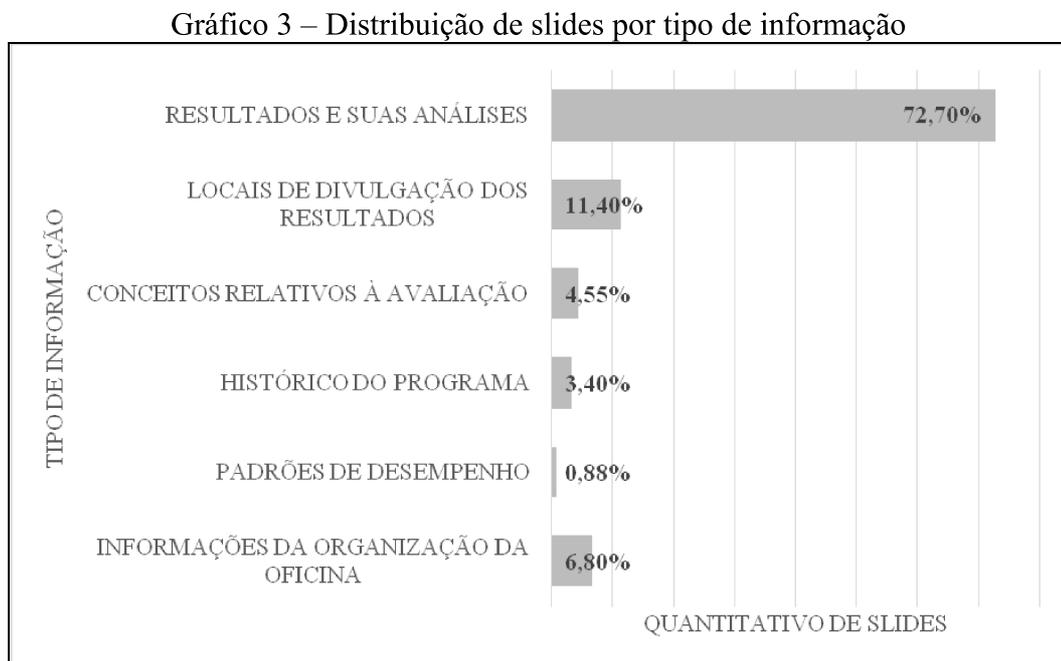
PAEBES ALFA 2013 - 2ª ONDA / 1º ANO / LEITURA / ESTADUAL /																		
← Exibindo página 1 de 2 dos descritores →																		
Escolas	D01	D02	D03	D04	D05	D07	D08	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D23	Total(%)
	-	-	95,24	95,24	100,00	85,71	95,24	-	-	-	90,48	85,71	92,06	-	95,24	90,48	-	92,14
	-	96,00	96,00	92,00	-	52,00	56,00	90,00	72,00	-	72,00	-	56,00	44,00	69,33	48,00	-	67,20
	100,00	-	92,86	64,29	92,86	50,00	42,86	78,57	78,57	-	61,90	53,57	45,24	-	57,14	-	-	62,14
	-	100,00	-	92,86	85,71	95,24	-	71,43	-	-	28,57	42,86	52,38	-	73,81	67,86	-	68,93

Fonte: CAEd (2015).

Após a apresentação dos resultados da TCT, uma atividade foi realizada. Nesse momento, os participantes assinalavam o percentual de acerto dos descritores menos e mais acertados, associando-os ao conteúdo escolar que possibilitaria seu desenvolvimento. Ainda em relação aos descritores mais e menos acertados ponderou-se a respeito de sua complexidade, maior ou menor, para a etapa avaliada e da recorrência do ensino da habilidade ao longo do ensino fundamental.

A última atividade do Modelo 2 de oficina convidou os participantes a exporem quais práticas pedagógicas eram adotadas por eles para cada conteúdo relacionado aos descritores, questionando-os com relação à crença de que o trabalho realizado era suficiente para o desenvolvimento das habilidades avaliadas. A partir das respostas dadas pelos participantes, levantaram-se possibilidades de mudança de abordagem dos conteúdos e defenderam-se práticas julgadas como proficuas para a consolidação das habilidades. Terminadas as discussões sobre os resultados, a oficina foi finalizada.

O gráfico 3 apresenta a distribuição por tipo de informação no Modelo de oficina 2.



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo CAEd.

Associando-se as informações advindas da descrição do Modelo 2 de oficina à distribuição quantitativa do tipo de informação apresentada, é possível depreender que a discussão central desse modelo está na apresentação dos resultados da rede educacional.

Desse modo, é possível afirmar que a apresentação dos resultados da TRI promoveu análises feitas relativas à participação dos estudantes nas avaliações, à identificação da proficiência média, à distribuição por Padrão de Desempenho e à enumeração das habilidades desenvolvidas. No tocante às reflexões sobre possibilidades de intervenção pedagógica, as análises fomentaram o levantamento de ações que pudessem recuperar os estudantes com desempenho abaixo do esperado.

Já os dados da TCT propiciaram uma reflexão acerca dos descritores mais e menos acertados, descrevendo como se colocam na Matriz de Referência, o grau de complexidade

para a etapa avaliada e a importância do redirecionamento da abordagem dessas habilidades na prática pedagógica.

O segundo maior grupo de informações do Modelo 2 destacava a importância das avaliações para a educação e o percurso de implementação de um sistema de avaliação.

Nesse modelo, não há um tempo do encontro dedicado aos conceitos da Matriz. A utilização do documento aconteceu apenas em um momento de leitura dos dados oriundos da Teoria Clássica dos Testes (TCT)⁴⁶, quando foi solicitada aos participantes a realização de uma atividade em que era preciso enumerar os descritores com maior e menor percentual de acerto, associando-os aos tópicos da Matriz em que se encontram e, também, à proposta curricular⁴⁷. Não houve, também, um espaço dedicado à exposição de itens exemplares. Constata-se, entretanto, que o Modelo 2 teve por objetivo principal evidenciar os resultados das avaliações, a partir de uma abordagem técnica da leitura dos dados.

Em relação ao modelo 3 de oficina, suas principais características serão abordadas na seção subsequente.

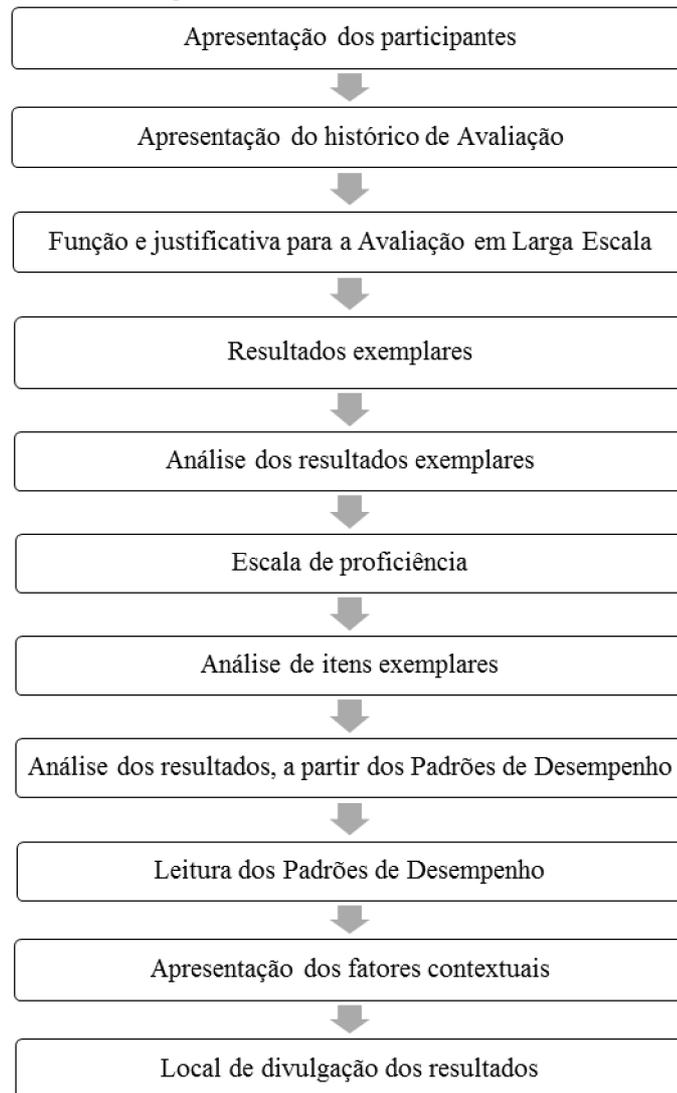
2.2.3 Modelo 3 de oficina – SAETHE

Diferentemente dos Modelos 1 e 2 de oficina, o Modelo 3 foi pensado para ser desenvolvido em quatro horas de encontro. O público era composto por professores e coordenadores representantes da rede municipal avaliada. A figura 12, a seguir, apresenta a organização desse modelo.

⁴⁶ Ao descrever os momentos em que as oficinas abordam a divulgação dos dados numéricos, a Teoria Clássica dos Testes (TCT) será explicada.

⁴⁷ Ver anexo C.

Figura 12 – Modelo 3 de oficina



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo CAEd.

A oficina 3 começa com base em uma explanação sobre as experiências do município com processos avaliativos. Articuladas a essas experiências, foram pontuadas vantagens de se implementar um sistema próprio de avaliação, destacando-se as ações educacionais possíveis a partir dos resultados.

Feita a enumeração das vantagens da avaliação, apresentaram-se os modelos de resultados disponibilizados pelo CAEd, isto é, informou-se que, após o processo avaliativo, têm-se como dados: a participação dos estudantes na avaliação, a média de proficiência e a distribuição por Padrão de Desempenho.

Para exemplificar o formato desses resultados, foram divulgados gráficos de um resultado fictício. Esses gráficos também foram utilizados para orientar o processo de análise dos resultados, durante a atividade realizada. Tal atividade contemplava diferentes questões

sobre a participação dos estudantes na avaliação. Assim, informou-se a necessidade de análise do número de estudantes frequentes e o número previsto para a participação, bem como sobre a relação entre o número de estudantes avaliados e o de regularmente frequentes. A análise desses dados permitiu refletir sobre a infrequência, a migração e até mesmo o abandono presente nas escolas.

Além das análises relativas à participação, ocorreram aquelas de observação da proficiência média, tanto em relação aos resultados de Língua Portuguesa, quanto aos de Matemática. Para essa discussão, utilizou-se uma tabela com o resultado de uma escola não identificada. Nesse sentido, orientou-se ao público que fosse estabelecida uma relação/comparação entre a proficiência e as etapas de escolarização e, na mesma medida, listadas as habilidades desenvolvidas pelos estudantes em cada etapa. Questionou-se também se as habilidades desenvolvidas condiziam com o esperado para cada ano de escolarização e observou-se quais Padrões de Desempenho caracterizavam os resultados das etapas avaliadas. Em relação aos Padrões, foi solicitado aos participantes que ponderassem sobre possibilidades para que os estudantes alcancem Padrões mais elevados de proficiência. Ao final da atividade, refletiu-se sobre a validade das práticas gestoras e pedagógicas exercidas até o momento, questionando-se sobre a necessidade de mudança ou não dessas ações.

As informações relacionadas às habilidades constantes na Matriz e aos itens avaliados foram abordadas a partir de sua relação com os Padrões de Desempenho, sendo apresentado ao público dessa formação um item de Língua Portuguesa para cada um dos quatro intervalos da Escala de Proficiência do SAETHE. Houve ainda a leitura de uma análise pedagógica dos itens, encontrada também nos Boletins elaborados pelo CAEd.

No Modelo 3, houve um momento para as explicações sobre a Escala de Proficiência, evidenciando-se a maneira como as competências se distribuem ao longo da Escala, com base no grau de complexidade das habilidades e informaram-se as habilidades desenvolvidas em cada intervalo da Escala. Foram utilizados, ainda, três exemplos de itens característicos de três intervalos da Escala de Proficiência, sendo discutidas as habilidades avaliadas, bem como foram feitas análises pedagógicas das tarefas.

Nesse modelo de oficina, também foram apresentados os resultados da TRI, destacando-se as médias de proficiência, do município, zona e escola, o percentual de participação das crianças e a distribuição por Padrão. Ao fim da exposição desses dados, iniciaram-se as atividades de reflexão, cuja proposta inicial residia em identificar o Padrão de Desempenho, de Língua Portuguesa e de Matemática, no qual se encontravam os estudantes do município. Essa atividade, de acordo com a Revista do Professor (TERESINA, 2014, p.

37), permite aos educadores entender que “de acordo com a proficiência alcançada no teste, o estudante demonstra um determinado perfil ou padrão de desempenho, ou seja, quanto maior a proficiência do estudante, mais elevado é o seu padrão de desempenho”.

Para exemplificar, a figura 13 apresenta um item utilizado na oficina pelo Modelo 3 de oficina como parte da explicação do Padrão Abaixo do Básico.

Figura 13 – Item representativo do Padrão de Desempenho Abaixo do Básico⁴⁸

Questão
ESP07.075

APLICADOR

MOSTRAR para o aluno o cartaz com a questão.

LER para o aluno a informação abaixo que apresenta o desenho de um megafone .

 Faça um X no quadradinho onde aparecem as letras A H.

Faça um X no quadradinho onde aparecem as letras que você ouviu.

<input type="checkbox"/>	A E
<input type="checkbox"/>	A H
<input type="checkbox"/>	R H
<input type="checkbox"/>	V T

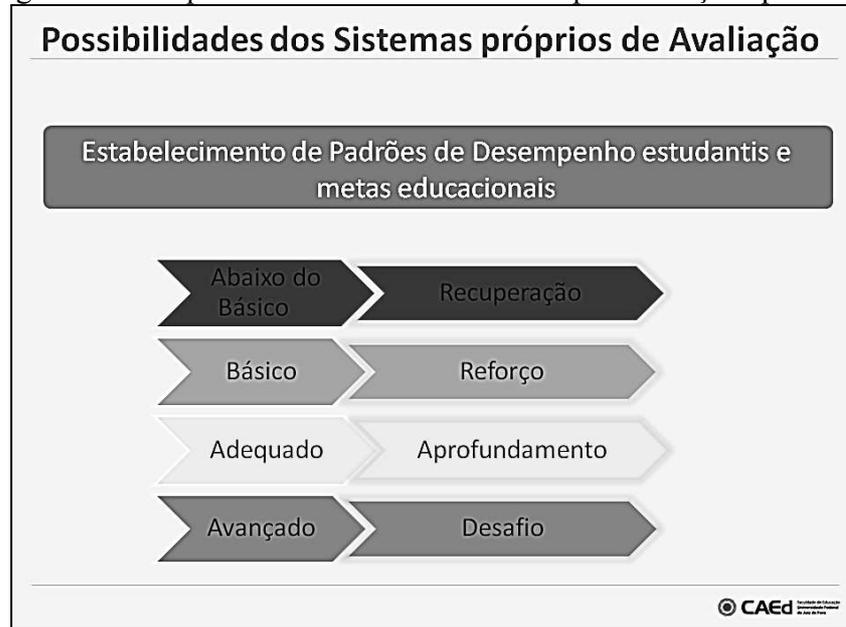
Fonte: CAEd (2014).

A habilidade avaliada pelo item apresentado na figura 13 é de reconhecer as letras do alfabeto, habilidade elementar ao processo de reconhecimento das convenções do sistema alfabético. O ponto de ancoragem desse item é de 297,00 pontos na Escala de Proficiência do 2º ano do Ensino Fundamental, valor que o enquadra como característico do Padrão de Desempenho Abaixo do Básico, já que esse Padrão se encontra no intervalo de até 400 pontos da escala. Logo, entende-se que os estudantes que possuem proficiência de até 400 pontos desenvolveram a habilidade de reconhecer as letras “A” e “H” do alfabeto, no caso do item analisado.

A figura 14, a seguir, refere-se ao slide utilizado para a explicação dos Padrões de Desempenho. O esquema elucidada a abordagem da proposta da oficina para a relação entre intervenções necessárias, a depender da proficiência média da instituição.

⁴⁸ Os itens utilizados nas oficinas compuseram o teste do programa do qual o resultado foi divulgado e foram escolhidos pela equipe do CAEd para serem publicados, não mais sendo utilizados em outras avaliações.

Figura 14 – Esquema com Padrões de Desempenho e ações possíveis



Fonte: CAEd (2014).

De acordo com a Revista do Professor (TERESINA, 2014), a apropriação do conceito de Padrões de Desempenho permite que os participantes entendam que em cada intervalo da escala encontra-se um grupo de habilidades as quais foram desenvolvidas por estudantes que possuem a proficiência igual ou maior do que a representativa do intervalo. Assim, a partir da análise dos Padrões, “você, professor, pode enriquecer sua prática docente e organizar melhor as intervenções pedagógicas, seja de recuperação, reforço ou aprofundamento, de acordo com o perfil cognitivo dos estudantes identificado pela avaliação” (TERESINA, 2014, p. 50).

Assim sendo, por meio da figura 15, é possível observar os quadros de Língua Portuguesa e de Matemática com os intervalos da escala para cada etapa de escolarização no sistema de avaliação.

Figura 15 – Cortes dos Padrões de Desempenho do SAETHE

Cortes dos padrões de desempenho

Padrões de Desempenho de Língua Portuguesa				
Etapa de Escolaridade	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
2º ano EF	até 400	400 a 500	500 a 600	acima de 600
4º ano EF	até 600	600 a 650	650 a 750	acima de 750
8º ano EF	até 200	200 a 250	250 a 300	acima de 300

Padrões de Desempenho de Matemática				
Etapa de Escolaridade	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
2º ano EF	até 350	350 a 450	450 a 550	acima de 550
4º ano EF	até 450	450 a 550	550 a 650	acima de 650
8º ano EF	até 225	225 a 275	275 a 325	acima de 325

 CAEd Faculdade de Educação
Universidade Federal
do Rio de Janeiro

Fonte: CAEd (2014).

Ainda, no decorrer do Modelo 3 de oficina, foi pedido para que o público alvo calculasse o percentual de participação dos estudantes nas avaliações, como explicitado no slide ilustrado pela figura 16, a seguir.

Figura 16 – Slide da oficina de divulgação de resultados do SAETHE

Exercícios Propostos				
1) Observe a participação dos estudantes na escola.				
<ul style="list-style-type: none"> Qual é o percentual de participação dos estudantes na avaliação aplicada nesta escola? 				
Etapa	Escola	Estudantes Previstos	Estudantes Efetivos	Percentual de Participação
2º ANO	ESCOLA 1	299	219	
4º ANO	ESCOLA 1	299	200	
2º ANO	ESCOLA 2	6	3	
4º ANO	ESCOLA 2	4	3	
4º ANO	ESCOLA 3	114	106	

© CAEd

Fonte: CAEd (2014).

Com os cálculos terminados, os participantes listaram possíveis intervenções para as escolas cujo valor estava acima de 80% e, ainda, para os locais em que a participação era inferior aos 80%. Questionou-se, também, se as estratégias de intervenção seriam diferentes para os dois casos. Ainda em relação à participação nas avaliações, os professores foram levados a pensar se o número de estudantes avaliados era, de maneira geral, o mesmo do quantitativo de estudantes que frequentavam as aulas diariamente. A partir das respostas, indagou-se sobre o porquê de alguns estudantes não terem realizado a avaliação e a respeito da diferença entre o número de estudantes matriculados, número esse enviado ao CAEd, e a quantidade de avaliados.

Depois da atividade relativa à participação, ponderou-se a respeito de estratégias de intervenção para a mudança da realidade vigente. Houve um momento para os professores pensarem em estratégias de intervenções específicas às etapas avaliadas e também às outras etapas de escolarização. Foi solicitado, ainda, aos participantes que pensassem se o papel no planejamento escolar dos gestores e coordenadores deveria ser alterado e quais seriam as ações necessárias a serem implementadas.

Na seção “Exercícios Propostos”, contida na programação do Modelo 3 de oficina, sugeriu-se refletir acerca do papel dos gestores e coordenadores em relação ao planejamento escolar e, ainda, em relação às estratégias utilizadas por eles, destacando aquelas que deveriam permanecer e aquelas que deveriam ser alteradas. Um segundo momento de “Exercício Proposto” teve como objetivo pensar em que medida a metodologia de ensino utilizada na rede e as práticas pedagógicas dos professores influenciaram nos resultados e, por

fim, como tais práticas poderiam ser redirecionadas nas instituições escolares. Ao final da discussão, ponderou-se se os participantes acreditavam que os resultados refletiam as metodologias e as práticas pedagógicas adotadas e como essas práticas poderiam ser trabalhadas em parceria com a gestão e a coordenação.

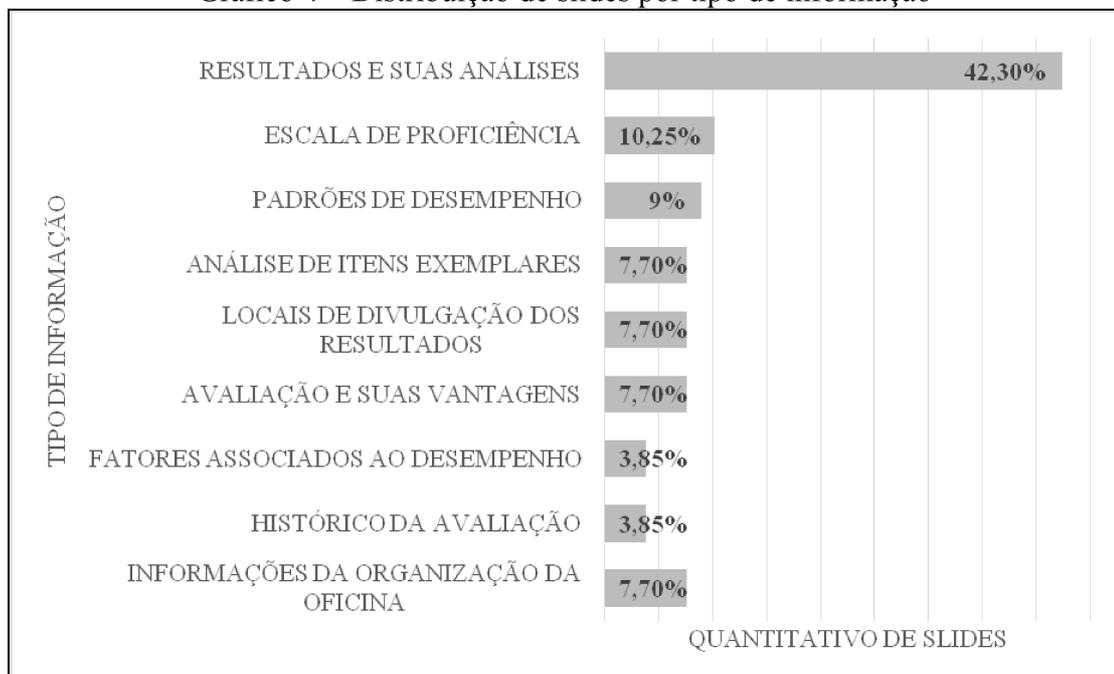
Em síntese, no Modelo 3 de oficina, apresentaram-se, de maneira geral, as possibilidades de uso das avaliações externas no início da oficina, sendo essa discussão retomada em atividades que proporcionam reflexões de intervenção mais amplas, como metodologia de ensino e ações gestoras.

Nesse Modelo não foram abordados detalhadamente conceitos importantes para o entendimento da maneira como as Matrizes relacionam-se com o ensinado em sala de aula, isto é, não houve um momento para a apresentação da Matriz como o documento que embasa a construção dos itens e como um recorte do currículo.

As duas últimas abordagens do Modelo 3 foram, respectivamente, a discussão dos fatores contextuais associados ao desempenho e a apresentação dos locais onde se pode acessar os dados divulgados.

Como pode ser observado pelo gráfico 4, a discussão central do Modelo de oficina 3 diz respeito aos resultados.

Gráfico 4 – Distribuição de slides por tipo de informação



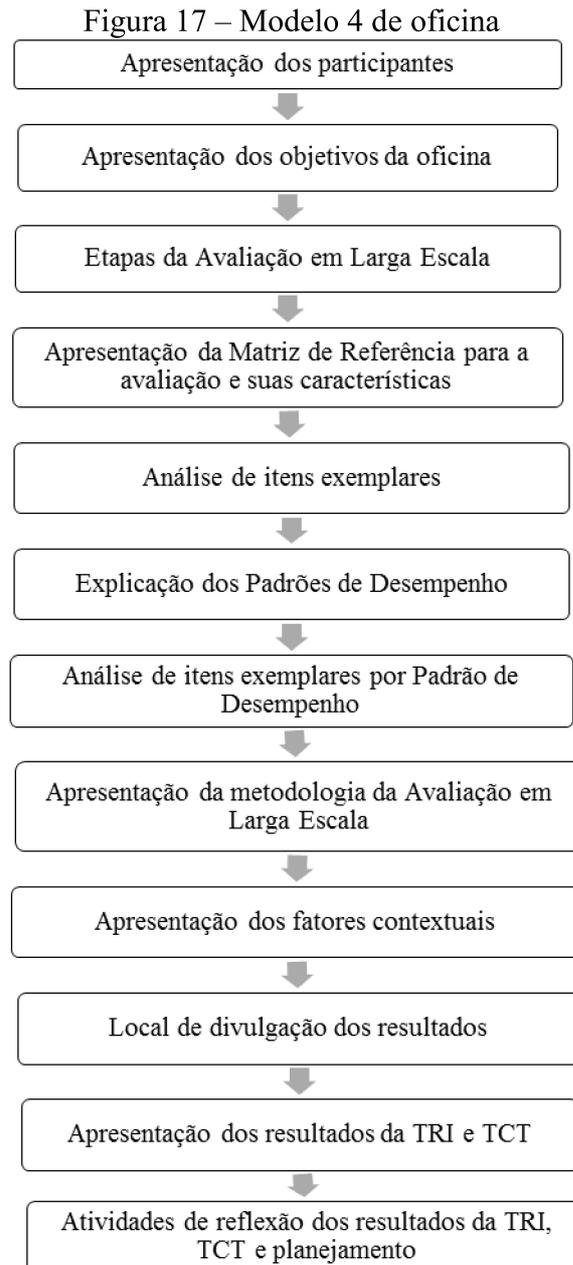
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo CAEd.

A despeito do entendimento de que as oficinas têm como centro os resultados das avaliações em larga escala, a abordagem na qual as oficinas se estruturam é importante para caracterizá-la como um momento de discussão pedagógica para o uso dos dados. Nesse sentido, o Modelo de oficina 3 abordou, na maior parte das vezes, os resultados a partir de sua natureza técnica.

Finalmente, a próxima seção sistematiza a organização do Modelo 4 de oficina.

2.2.4 Modelo 4 de oficina - SAETHE

Assim como o Modelo 3 de oficina, o 4 foi pensado para um encontro de quatro horas cujo público seria professores e coordenadores do município. A figura 17 sintetiza a organização da apresentação, por slides, da oficina de Modelo 4.



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo CAEd.

Como pode ser observado pela figura 17, a oficina de Modelo 4 inicia-se com a exposição da proposta de trabalho do encontro. Informou-se, nesse primeiro momento, a diferença entre apropriar-se dos resultados e tê-los em mãos. O objetivo proposto, portanto, era possibilitar aos participantes que se apropriassem dos resultados obtidos pela avaliação em larga escala. Em seguida, apresentou-se o infográfico com detalhamento de cada etapa do percurso da avaliação.

O passo seguinte foi destinado à apresentação minuciosa da Matriz de Referência contemplada na avaliação. Foi explicado, portanto, o que é esse documento e como ele se relaciona com o currículo escolar. Nesse sentido, foi evidenciado que a Matriz é um recorte

do currículo e não representa sua totalidade. Os conceitos que envolvem a composição da Matriz também foram abordados, como pode ser visto na figura 18, a seguir.

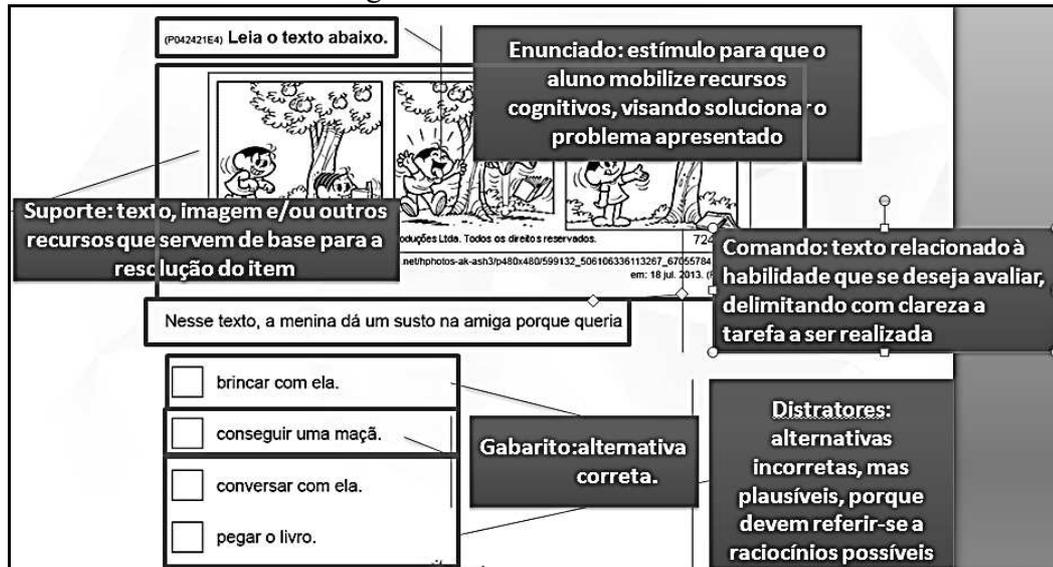
Figura 18 – Matriz de Referência para avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa do SAETHE

Matriz de Referência		CAEd	
MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SAETHE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
T1- RECONHECIMENTO DE CONVENÇÕES DO SISTEMA ALFABÉTICO.			
C1. Identificação de letras do alfabeto			
D1	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação e grafemas.	TÓPICO: agrupamento de um conjunto de habilidades indicadas pelos descritores, que possuem afinidade entre si	
D2	Identificar letras do alfabeto.		
D3	Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras.		
C2. Uso adequado da página.			
D4	Reconhecer as direções e o alinhamento da escrita da língua portuguesa.	COMPETÊNCIA: subdivisão do Tópico	
T2. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO.			
C3. Reconhecimento da palavra como unidade significativa.			
D5	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.	DESCRITORES: detalhamento das habilidades	
C4. Aquisição da consciência fonológica.			
D6	Identificar o número de sílabas de uma palavra (consciência silábica).		
D7	Identificar sílabas de uma palavra (consciência silábica).		
D8	Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica).		
C5. Leitura de palavras, frases e pequenos textos.			
D9	Ler palavras.		

Fonte: CAEd (2016).

Após a explicação a respeito da Matriz de Referência, apresentaram-se os conceitos relacionados ao item, de forma detalhada, informando como se dá cada parte do instrumento. A figura 19 foi utilizada como apoio para essa explicação.

Figura 19 – Partes de um item



Fonte: CAEd (2016).

Finalizada a abordagem da estrutura do item, apresentaram-se itens exemplares de Língua Portuguesa que avaliam a escrita das crianças. A cada exemplo apresentado, eram descritas as habilidades que estavam sendo avaliadas e as características do instrumento. A resposta de algumas crianças também foi apresentada, associada a uma análise de seu desempenho.

Feitas as ponderações sobre os itens, iniciou-se a abordagem sobre Padrões. Em primeiro lugar, o termo foi conceituado para, em seguida, caracterizar cada um dos intervalos. Após tais apontamentos, foram exibidos os itens exemplares de cada Padrão, acompanhados de sua análise pedagógica. Além disso, durante a análise foi possível observar qual era a habilidade avaliada naquele instrumento específico e quais eram as pistas que poderiam ter auxiliado os estudantes a escolher a resposta correta o gabarito.

Nesse modelo de oficina, finalizadas as explicações sobre os Padrões de Desempenho, houve espaço para a explicação de alguns conceitos importantes relativos à metodologia da avaliação em larga escala. Assim, explicitou-se que a Teoria Clássica dos Testes (TCT) informa o percentual de acerto de um descritor em relação ao total de itens que avaliam essa habilidade. Por outro lado, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) foi caracterizada como mais robusta, porque

leva em consideração um conjunto de modelos estatísticos capazes de determinar um valor/peso diferenciado para cada item que o aluno respondeu no teste de proficiência e, com isso, estimar o que o aluno é capaz de fazer, tendo em vista os itens respondidos corretamente (CAED, 2016, s.p.).

Antes da apresentação dos resultados da TRI e da TCT, fez-se necessária a discussão de alguns aspectos relacionados aos fatores contextuais de desempenho. Para tal abordagem foram utilizadas, por exemplo, as informações retratadas pela figura 20, a seguir.

Figura 20 – Fatores contextuais

Fatores contextuais CAEd Faculdade de Educação
Universidade Federal
de São Paulo

• **Quais fatores são considerados nos questionários contextuais?**

EXTRAESCOLARES	INTRAESCOLARES
<input type="checkbox"/> Fatores socioeconômicos	<input type="checkbox"/> Gestão e administração
<input type="checkbox"/> Fatores familiares	<input type="checkbox"/> Práticas pedagógicas
<input type="checkbox"/> Fatores individuais	<input type="checkbox"/> Condições de infraestrutura
	<input type="checkbox"/> Qualificação dos profissionais

saethe
Sociedade de Avaliação
Educativa de São Paulo

Fonte: CAEd (2016).

Além das considerações sobre os fatores contextuais, informaram-se os locais de acesso aos resultados, explicitando-se o endereço do portal de divulgação de resultados, bem como a existência da Revista Pedagógica cujo objetivo é dar suporte ao professor no entendimento da avaliação como um todo.

Ao passar para o momento de divulgação dos resultados, primeiramente, apresentaram-se os gráficos com as médias de proficiência, participação e distribuição por Padrão de Desempenho, sendo tais informações disponibilizadas por município, SRE e escola. A posteriori, o foco voltou-se para os resultados exemplares de TCT.

Um traço característico do Modelo 4 de oficina é a divisão feita entre o momento de divulgação dos dados e de sua análise, o qual é denominado como aquele que permite apropriar-se dos resultados. Dessa forma, somente após a exposição de todos os gráficos foi possível iniciar uma reflexão em torno dos dados expostos, havendo, para tanto, a proposta de atividade cujo objetivo era “contribuir com um levantamento das informações produzidas sobre a sua escola, bem como de toda a rede” (TERESINA, 2016, s. p.).

Para a primeira atividade de reflexão, foi entregue aos participantes um quadro para registrar os dados de proficiência. Nesse sentido, foram registrados a proficiência média de uma escola nas duas últimas edições da avaliação, o percentual de participação, a distribuição por Padrão de Desempenho, o Padrão com maior percentual de estudantes e, por fim, hipóteses sobre a causa dos resultados alcançados.

Logo após a caracterização da escola com base nos resultados, os participantes foram convidados a refletir se a média de proficiência subia ou descia ao longo das edições da avaliação, em cada etapa e disciplina avaliada. Questionou-se se as médias são condizentes com os resultados internos da escola e, pouco depois, examinou-se a participação dos estudantes nas avaliações.

Em seguida, analisou-se o percentual de estudantes que se encontravam em Padrões mais baixos, questionando-se se a escola conseguia identificar quem seriam esses estudantes, se seriam os mesmos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e, ainda, se foram aprovados para a etapa de escolaridade seguinte àquela em que ele fora avaliado. Por fim, identificaram quais habilidades os estudantes que se encontravam nos Padrões mais baixos já haviam desenvolvido e quais eles ainda precisariam desenvolver.

Feitas as reflexões com base na TRI, os professores analisaram os dados da TCT. Para tal análise, os participantes foram orientados a considerar o percentual de acerto por descritor da rede municipal, da escola e dos estudantes. Em relação ao desempenho da turma, por exemplo, os professores listaram os descritores menos acertados pelos estudantes, associando-os aos conteúdos trabalhados em sala de aula e refletindo se essas habilidades já deveriam ter sido consolidadas pelos estudantes em etapas anteriores à avaliada. Já em relação aos resultados dos estudantes, foi solicitado que os professores identificassem se os que erraram mais descritores seriam os mesmos que apresentavam dificuldade de aprendizagem e se seriam esses que demonstravam dificuldades nos conteúdos relacionados a cada descritor.

As atividades relacionadas à Matriz, no Modelo 4, aconteceram após a divulgação dos resultados da TCT. Como tais resultados apontam para o percentual de acerto por estudante de cada descritor utilizado no teste, houve espaço, portanto, para discutir como esse descritor está relacionado ao currículo da rede municipal avaliada.

A fim de concluir as análises da TCT uma atividade foi proposta com o intuito de auxiliar o planejamento dos professores em prol do desenvolvimento de habilidades com menor percentual de acerto, como pode ser observado na figura 21, a seguir.

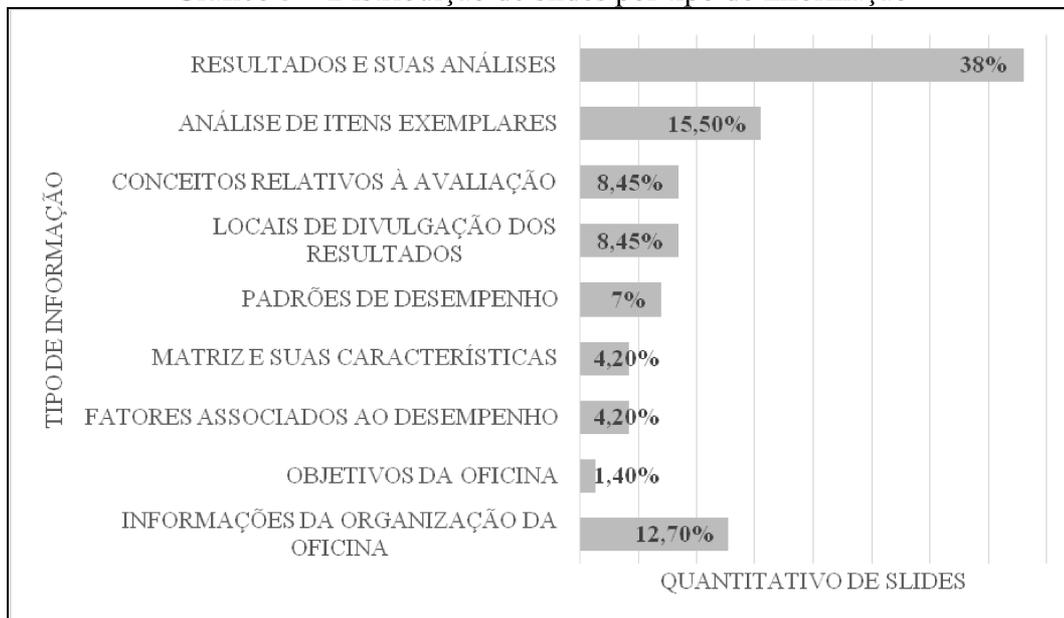
Figura 21 – Atividade de análise da TCT

Planejamento					
Estratégias para ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades não desenvolvidas					
<ul style="list-style-type: none"> Após identificar as habilidades que não foram desenvolvidas pelos alunos nessa avaliação, quais estratégias podem ser tomadas para a escola como um todo e para cada turma, em particular? 					
DESEMPENHO DA ESCOLA/REDE					
Percentuais de Acerto por Descritor					
Disciplina:			Etapa:		
Descritor (número na Matriz) com menos de 50% de acerto	Percentual de acerto	Habilidade a que se refere	Conteúdo Curricular relacionado	Etapa de escolaridade em que o conteúdo é abordado	Em qual etapa essa habilidade deve ser consolidada?

Fonte: CAEd (2016).

Para finalizar a oficina, uma última atividade foi proposta com o objetivo de elaborar um roteiro de planejamento com a elaboração e a organização de estratégias que poderiam melhorar o desempenho dos estudantes na avaliação do ano seguinte⁴⁹. O gráfico 5, a seguir, apresenta a distribuição dos slides nesse modelo.

Gráfico 5 – Distribuição de slides por tipo de informação



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo CAEd.

A partir do exposto, vale destacar que o Modelo 4 de oficina procurou apresentar alguns conceitos relativos à avaliação em larga escala e como estão relacionados com as práticas escolares.

⁴⁹ A título de exemplo a atividade encontra-se no anexo C.

A relação entre currículo e matriz nesse Modelo de oficina foi apresentada em um momento da oficina denominado “Apropriação”, o qual pode marcar uma concepção dos organizadores da formação. Essa concepção esteve presente logo no início da oficina, em que foi explicada a diferença entre conhecer e apropriar-se dos resultados. Tal fato mostra que a oficina foi pensada para se discutir a relação das práticas escolares e as informações advindas das avaliações.

A importância desse espaço de discussão reside no fato de essas informações poderem auxiliar na compreensão de que os conhecimentos avaliados são parte dos ensinados em sala de aula. Desse modo, apropriar-se da cultura avaliativa com base no entendimento anteriormente mencionado pode evitar um estreitamento do currículo, ou seja, reduzi-lo ao proposto na Matriz. Por conseguinte, há a possibilidade de os professores evitarem a prática de se apoiar em modelos de itens para treinamento dos estudantes nas escolas, fato que reduziria a finalidade do ensino à obtenção de bons resultados nas avaliações. Entretanto, ressalta-se que outros fatores externos, como a bonificação, podem também interferir no treinamento dos estudantes para a realização dos testes, sendo abordagens políticas que extrapolam o que os professores entendem dos conceitos relacionados à avaliação em larga escala⁵⁰.

Compreender que os itens presentes nas avaliações se relacionam com o que precisa ser ensinado, ou seja, o que consta no currículo é, sim, um passo importante. A questão é que nesse encontro não houve uma abordagem da Matriz, relacionando-a também à proficiência média da rede ou escola. Desse modo, é necessário ainda avançar no sentido de propor nas oficinas reflexões sobre a relação que se estabelece entre as habilidades avaliadas e os dados das avaliações, isto é, é essencial mostrar aos professores, a partir dos escores da TRI apresentados, que as crianças avaliadas já aprenderam em relação à leitura, partindo do dado como um elemento auxiliar pedagógico efetivo.

O que é possível observar que apenas o Modelo 4 de oficina articula Matriz, itens e Padrões. Assim sendo, questiona-se, portanto, em que medida a maneira como essas informações foram apresentadas nos Modelos de oficina dialogam com o processo de alfabetização. A pergunta que se faz é: como, a partir dessas oficinas, pode-se embasar práticas de ensino da leitura?

⁵⁰ Em algumas redes educacionais há uma bonificação cujo valor está atrelado ao resultado da avaliação externa da instituição ou etapa de ensino na qual o professor leciona. Dessa maneira, ter um bom resultado extrapola o compromisso com a garantia da oferta de um ensino de qualidade. No caso de Teresina, a bonificação está atrelada ao resultado do 2º período.

Com a descrição das oficinas percebem-se as potencialidades e as lacunas desses momentos. Com intuito de sistematizar essas informações, apresenta-se o quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Percepções das oficinas do PAEBES ALFA e SAETHE

(continua)

OFICINAS DE DIVULGAÇÃO E APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS	DETALHAMENTO	MODELO 1 (8 HORAS)	MODELO 2 (8 HORAS)	MODELO 3 (4 HORAS)	MODELO 4 (4 HORAS)
POTENCIALIDADES	Oportunidade de diálogo entre educadores que atuam na proposição das avaliações em larga escala e os que atuam em seu uso.	X	X	X	X
	Oportunidade de participação em evento organizado, com espaços apropriados e materiais impressos.	X	X	X	X
	Divulgação de dados empíricos da realidade educacional.	X	X	X	X
	Divulgação de revistas produzidas, com especificidades dos sistemas de avaliação.				X
	Esclarecimento a respeito da diferença entre Matriz de Referência e o currículo	X			X
	Proposição de exercícios que discutam a relação existente entre Matriz e o currículo	X			X
	Proposição de reflexões sobre a relação entre as habilidades da Matriz e o conteúdo curricular		X		X
	Levantamento de possibilidades de usos das avaliações, em linhas gerais	X	X	X	X

(continuação)

OFICINAS DE DIVULGAÇÃO E APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS	DETALHAMENTO	MODELO 1 (8 HORAS)	MODELO 2 (8 HORAS)	MODELO 3 (4 HORAS)	MODELO 4 (4 HORAS)
FRAGILIDADES	Ausência de sistematização dos momentos, a partir de critérios pré-estabelecidos.	X	X	X	X
	Não conhecimento prévio do grupo de educadores que irá participar das oficinas	X	X	X	X
	Tempo inapropriado			X	X
	Falta de aprofundamento em relação a corresponsabilidade dos educadores com os resultados	X	X	X	X
	Predominância de explicações relativas às avaliações em larga escala, especialmente as relativas às questões estatísticas	X	X	X	X
	Predomínio de informações quantitativas	X	X	X	X
	Predominância de análises de natureza técnica	X	X	X	X
	Ausência de aprofundamento da relação entre os resultados e as práticas pedagógicas	X	X	X	X
	Ausência de uma proposta para continuidade da formação	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo CAEd.

Diante das possibilidades trazidas pelas oficinas, é possível afirmar que o encontro entre educadores – atuantes nas redes educacionais – e especialistas em avaliação pode ser pensado enquanto um momento de desenvolvimento profissional, no qual há espaço para a construção de conhecimento em relação ao uso dos dados das avaliações. Esses momentos podem ser caracterizados pelo uso das informações quantitativas enquanto meio para as discussões centrais, as pedagógicas.

Nesse sentido, é possível depreender que apesar de terem sido pensadas para o mesmo público, professores e coordenadores, e com objetivos semelhantes, as oficinas de divulgação de resultados das avaliações em alfabetização, por este texto analisadas, possuem aspectos que as aproximam e que as distanciam. Tomando-se como base tal assertiva, o próximo capítulo tem como proposta apresentar os aportes teóricos sobre os quais se sustenta a discussão em articulação com o percurso analítico das oficinas, destacando-se os principais pontos observados, que foram agrupados como suas potencialidades ou fragilidades.

3 ENTRE AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DOS MACROPROCESSOS DO CAED PARA A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS

No capítulo anterior, tratamos das avaliações em larga, contextualizando-as em um dado momento da história educacional brasileira, com destaque para aspectos relacionados à trajetória do CAEd. Foram descritas, ainda, características de avaliações nacionais da alfabetização, direcionadas às etapas iniciais do Ensino Fundamental, por serem o foco de discussões deste texto dissertativo. A contextualização realizada concorre, a nosso ver, para o alcance do objetivo da pesquisa de mestrado profissional, que consiste em compreender como vêm ocorrendo as oficinas de divulgação e apropriação de resultados das avaliações de alfabetização, sob a responsabilidade do CAEd. Isso porque foi possível, ao descrevermos uma amostra das oficinas realizadas, a partir de um recorte espacial – dois programas (um estadual – PAEBES Alfa - e um municipal - SAETHE) que avaliam a alfabetização - e temporal – 2014 a 2016, constatamos elementos que nos permitem afirmar que, embora o retorno às redes atinjam ao objetivo de contribuir com a apropriação dos resultados, é possível pensar, a partir de uma reflexão em torno das fragilidades identificadas, em caminhos para o fortalecimento da dimensão pedagógica. Ao trilhar um caminho nessa linha de devolutiva aos estados, as informações diagnósticas advindas do recorte da matriz de referência poderiam estabelecer um diálogo cada vez mais articulado com o currículo.

Tomando por base o percurso instituído no capítulo anterior, neste, trazemos um aprofundamento das análises e as considerações metodológicas que as fundamentam com o objetivo de discutir as políticas nacionais curriculares e de avaliação em larga escala, tendo como foco os desafios do ato de alfabetizar. Considera-se, então, como ponto de partida os pontos descritos no quadro 4, que são aqui analisados no entrecruzamento com os macroprocessos nos quais o CAEd se apoia para o desenvolvimento das ações gestoras. Nesse sentido, busca-se fortalecer a relação entre currículo, avaliação em larga escala e retorno ao currículo na prática daqueles que contribuem diretamente para o fortalecimento da educação pública. Na perspectiva do compromisso com um currículo cada vez mais consistente, os diagnósticos advindos da avaliação em larga escala podem se colocar como um precioso percurso de reflexão.

Tratar do desenvolvimento profissional requer, a nosso ver, pensar no papel que a apropriação do currículo exerce nesse processo, principalmente quando vivemos o momento de implementação da política curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que

vem colocando ao CAEd o compromisso com os estados de auxiliar na reestruturação das matrizes de referência, atreladas ao que a referência curricular nacional propõe.

Assim sendo, o capítulo 3 tem por objetivo apresentar a importância do papel pedagógico das oficinas, sustentando, dessa forma, a relevância do aprimoramento desses encontros.

Em seguida, explicita-se o percurso metodológico empreendido por esta pesquisa de viés qualitativo, destacando-se a análise documental como metodologia de pesquisa, bem como os instrumentos utilizados, a saber: revisão bibliográfica e entrevista semiestruturada.

3.1 A POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA: UM DESVIO À DIREITA

No Brasil, a Constituição de 1988, em seu artigo 210, traz a necessidade de estabelecer “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, s.p.). Na mesma linha, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no artigo 26, parágrafo primeiro, estabelece a base nacional comum e a parte diversificada, que deve adequar-se à regionalidade, à cultura e à economia.

Na busca pelo atendimento a essas exigências de cunho legal, em 1997, foram consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, que se caracterizam como referências para a construção dos currículos das escolas. No ano seguinte, foram divulgados os Parâmetros para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano (BRASIL, 1997). Já os Parâmetros para o Ensino Médio só foram apresentados no ano 2000 (BRASIL, 2000).

Em 2010, a Resolução nº 4 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) que têm por intuito embasar o planejamento dos currículos das redes educacionais brasileiras. As da Educação Infantil também foram definidas em 2010 e instituídas pela Resolução nº 5. Ao final do ano de 2010, a Resolução nº 7 já previa as DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, sendo as do Ensino Médio aprovadas em 2012. Esse conjunto de orientações que compõe as DCN da Educação Básica, tem como uma de suas linhas fomentar orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional e, dessa forma, contribuir para a elaboração do currículo escolar (BRASIL, 2013).

No ano de 2015, inicia-se uma nova etapa da política curricular no Brasil. Nesse ano, a Portaria nº 592 estabelece a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Após um processo de consultoria à comunidade, a

terceira e última versão da BNCC foi homologada em dezembro de 2017. Atualmente, as redes de ensino organizam-se para a implementação do documento normativo curricular, a BNCC (BRASIL, 2017).

Cientes desse percurso de cunho legal, entendemos que discutir política curricular envolve se posicionar em relação ao que se entende por currículo e, ainda, como ele é pensado, implementado e avaliado. Nesse sentido, dentre as características de contexto histórico da reforma, destacam-se a autonomia e a descentralização das decisões do Estado, atreladas ao mecanismo de responsabilização dos educadores, em relação à qualidade da educação. Dessa forma, nesse cenário de descentralização e autonomia dos sistemas de ensino, mecanismos de regulação das ações educacionais são implementados, podendo-se citar as avaliações em larga escala como exemplo. O que se coloca, então, é a qualidade da educação como sinônimo de eficiência e produtividade. Produtividade esta, importante para atender às exigências do mercado de trabalho e por ser representada pelos indicadores de desempenho.

É, portanto, em um contexto político-educacional, em que há uma ênfase na avaliação como mecanismo de regulação do currículo, retratando a qualidade educacional, que se desenha o currículo. Tal crítica embasa-se nos efeitos negativos advindos da relação estreita entre as políticas de avaliação e as práticas curriculares. Pensar a qualidade da educação somente com base nos dados de desempenho coloca-se como uma das críticas em relação às avaliações em larga escala.

De acordo com Damasceno (2012), a cultura implementada a partir das diretrizes da reforma educacional denomina-se “cultura do desempenho”. As relações de trabalho que se estabelecem nesse contexto, incluindo as relativas ao currículo, estão diretamente ligadas aos indicadores de desempenho. Como elucida o autor, as mudanças ocorridas nas escolas “objetivam atender às metas educacionais previstas por indicadores estatísticos estabelecidos pela política de avaliação nacional” (DAMASCENO, 2012, p. 151).

Diante da ênfase que se dá ao processo avaliativo, a escola reestrutura-se para atender aos objetivos da avaliação. Nessa lógica, invertem-se as funções: a avaliação “que tem, em seu foco, a verificação do desempenho em exames nacionais”, passa a determinar o currículo escolar (DAMASCENO, 2012, p. 152). Isso quer dizer que as escolas ensinam com o objetivo de obter bons resultados nas avaliações, ao invés de se avaliar o que se é ensinado na escola. Ainda na cultura do desempenho, o trabalho docente objetiva o preparo dos estudantes para as avaliações em larga escala, já que os desempenhos desses estudantes “servem como parâmetro para demonstrar a qualidade do trabalho” (DAMASCENO, 2012, p. 155). Para a

autora, “a política curricular encontra-se regulada pela política de avaliação nacional definindo ‘o que deve ser’ e o ‘que não deve ser’ priorizado no ensino” (DAMASCENO, 2012, p. 152). Nesse caso, o currículo resume-se a uma lista de habilidades que constam nas Matrizes de Referência para avaliação.

Dentre os riscos colocados por pesquisadores a respeito do papel das avaliações em larga escala, tem-se, portanto, o estreitamento curricular. Além do estreitamento curricular, a autora aponta para o fato de a implementação dos sistemas de avaliação ser concebida como o único mecanismo “capaz de solucionar os males da educação” (DAMASCENO, 2012, p. 155). A partir dessa concepção, avaliar coloca-se como garantia de qualidade.

A avaliação em larga escala, em meio aos pressupostos da reforma educacional, pode influenciar o currículo, direcionando o que se ensina e para que se ensina. Isso porque, nesse contexto, a qualidade educacional é medida por Indicadores de Desempenho. Nesse sentido, a busca pela melhoria educacional perpassa o aumento dos índices de avaliação.

Vale ressaltar que, na cultura do desempenho, há uma homogeneização do currículo, definindo o que é estipulado como básico para a obtenção de determinado desempenho das avaliações. Nessa perspectiva, as avaliações vêm induzindo a adoção de um currículo baseado nos referenciais das matrizes.

Constata-se, portanto, a marginalização do currículo em que se consideram importantes apenas os conhecimentos que são passíveis de serem aferidos em avaliações externas. Em um contexto em que ações fundamentais no âmbito das políticas públicas são tomadas a partir dos resultados do desempenho, os profissionais da educação, com formação superficial em relação aos usos das avaliações, passam a redirecionar o currículo para atender às demandas da avaliação. Entende-se, numa linha contrária, mas de reconhecimento do importante papel das avaliações em larga escala, que as contribuições ao currículo poderiam advir de uma apropriação que repercutisse em práticas pedagógicas consistentes, que dialogassem com os diagnósticos advindos dessas avaliações, compreendendo que há muito mais a se fazer, em termos de ensino, do que o recorte que se preconiza pelas matrizes de referência.

Acredita-se que seria preciso, inicialmente, ter clareza do que se entende por qualidade educacional, considerando aspectos amplos da formação integral dos estudantes, para que não haja um empobrecimento do currículo. Será, portanto, a partir desses objetivos educacionais que a construção do currículo ocorrerá. Cabe, ainda, refletir a respeito do papel das avaliações em larga escala nesse contexto de desenvolvimento integral dos estudantes.

De acordo com Alves (2012), um dos objetivos da avaliação é a produção de subsídios para a formulação de políticas educacionais e a produção de informações capazes de fomentar a relação entre as unidades de ensino e os órgãos centrais. A autora destaca que uma das limitações dos sistemas de avaliação é a dificuldade de implementar a política por falta de conhecimento sobre os aspectos técnicos e metodológicos e, conseqüentemente, a não apropriação dos resultados por parte das escolas. Seria preciso situar a avaliação como um instrumento capaz de apresentar um diagnóstico da educação, tomando como referência um dado recorte curricular, importante, mas que não representa o todo curricular. Entendê-la dessa forma poderia contribuir com o desenvolvimento profissional dos educadores.

Compreendendo a importância das avaliações para a educação, é preciso romper com seu uso reducionista. Nesse sentido, o papel que as oficinas de divulgação e apropriação de resultados ocupa é importante, visto que esse é um momento em que se pode discutir essa metodologia avaliativa e colocá-la de maneira “apropriada” no cotidiano escolar.

Com intuito de informar os caminhos percorridos por esta pesquisa que embasa o aprimoramento das oficinas de divulgação e apropriação dos resultados, a seção seguinte detalha o percurso metodológico empreendido.

3.2 A ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E BNCC

Em consulta a relatório mensal da Pesquisa Aplicada em Avaliação na área de Língua Portuguesa, foi possível encontrar elementos que auxiliam na reflexão sobre o que se discute neste texto dissertativo, isto é, o retorno dos diagnósticos obtidos pela avaliação em larga escala da alfabetização⁵¹.

O que se preconiza, portanto, é que os diagnósticos obtidos nas avaliações possam contribuir para uma apropriação crítica dos resultados das avaliações em larga escala. No caso em tela, a apropriação de diagnósticos relativos ao conhecimento essencial ao processo de alfabetização. A meu ver, o intuito de propiciar uma apropriação ampliada desse diagnóstico pelas redes vem desafiando pesquisadores e analistas do CAEd a repensarem o desenho das oficinas de divulgação e apropriação de resultados. O desafio perpassa, dentre outras questões, pelo posicionamento em relação às concepções teóricas sobre o que é estar

⁵¹ Os relatórios mensais produzidos pela equipe de pesquisadores em Língua Portuguesa, assim como os semestrais e/ou anuais, já citados no capítulo anterior, ficam disponíveis aos analistas do CAEd, sendo utilizados nas formações continuadas que visam contribuir para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para o fortalecimento do Banco de Itens.

alfabetizado, bem como pela importância de conhecer as especificidades dos processos de apropriação do sistema de escrita alfabético. Diante de tal importância, a seção, a seguir, apresentará uma das concepções de leitura discutida por estudiosos da área de linguagem.

3.2.1 A concepção de leitura e avaliação na alfabetização

A concepção de leitura que subsidia as propostas curriculares contemporâneas, assim como a avaliação da alfabetização, dialoga com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem (BRASIL, 2017). Nesse contexto, o texto ganha centralidade, considerando-o em relação ao seu contexto de produção. O texto é, portanto, um mapa e sua compreensão requer que o leitor considere as pistas que o guiam na construção de sentidos. O significado da leitura, portanto, se constrói na interação entre o leitor e o texto (BARBOSA; MICARELLO; FERREIRA, 2019).

Respaldando-se na concepção da leitura enquanto produção de sentidos na relação leitor-texto e considerando que os leitores iniciantes ainda se encontram em processo inicial da apropriação do sistema de escrita alfabético, em percurso de conquista da fluência leitora, questiona-se como as informações em torno das pistas acionadas pelo leitor que se encontra nessa etapa se tornam relevantes para contribuir com a proposição de práticas pedagógicas que auxiliem no seu desenvolvimento.

Estudos voltados à defesa de que tanto leitores iniciantes quanto os mais experientes interagem com os textos, procurando encontrar sentidos para o que leem, mostram-nos que a leitura é uma atividade que mobiliza conhecimentos que os leitores adquirem ao longo de sua relação com o mundo e com o outro, atribuindo um caráter vivo e dinâmico à língua (COLOMER, 2001; KATO, 1999). Parte-se do pressuposto de que, ao ler, os sujeitos leitores mobilizam três grandes sistemas de conhecimento: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico (ou conhecimento de mundo) e o conhecimento interacional (KOCK; ELIAS, 2007).

A centralidade no texto para o ensino da leitura, também na alfabetização, considerada desde a apresentação da 1ª versão da BNCC, pode ser considerada como um consenso na área da Linguagem. Nessa medida, os campos de atuação dos gêneros textuais constituem-se como elementos que, inicialmente, marcam a progressão textual, o que representa uma escolha de organização curricular presente desde a segunda versão da BNCC. Nas orientações em relação aos textos que caracterizam os campos de atuação, considera-se o desenvolvimento de uma

dada habilidade na relação com um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem.

Em diálogo com a concepção de leitura apresentada, a avaliação da alfabetização fundamenta-se, portanto, na ideia de um diálogo cada vez mais aprofundado com o currículo, uma vez que o foco estaria em como trazer informações sobre a complexidade que envolve o ato de ler, considerando o percurso cognitivo dos estudantes diante da leitura de textos e de unidades menores que o formam. Nesse sentido, o entendimento é o de que caminham juntas a aprendizagem dos princípios do sistema alfabético e a das estratégias de leitura, sendo o estudante aquele que tem acesso à leitura e à escrita mesmo antes de ir para a escola, elaborando conhecimentos sobre a língua e sobre o texto em situações de vivências compartilhadas.

É sobre esse ponto que se debruçam as considerações deste tópico, isto é, em que medida as informações das avaliações em larga escala contribuem para o fortalecimento do currículo proposto para a alfabetização?

Um ponto inicial a ser considerado diz respeito à articulação entre os eixos curriculares destacados na BNCC de Língua Portuguesa – oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta, produção de textos/escrita e as especificidades, às possíveis formas de avaliá-los em larga escala. O quadro 5, a seguir, apresenta tais informações.

Quadro 5 - Os eixos da BNCC e a avaliação em larga escala da alfabetização

EIXOS	CURRÍCULO – BNCC		AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA – CAEd
	LÍNGUA PORTUGUESA	ALFABETIZAÇÃO	
ORALIDADE	Observa-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais.	Adquirir fluência leitora pelo processo de decodificação.	Avaliação da fluência: leitura de palavras, pseudopalavras e textos de diferentes gêneros.
ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA	Considera-se a alfabetização particularmente nos dois primeiros anos, e se desenvolve, 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 (na BNCC esse processo complementar da alfabetização é chamado de ortografização).	Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas. Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas e cursiva). Conhecer o alfabeto. Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita. Dominar as relações entre grafemas e fonemas, sistema alfabético que colocam em dúvidas percursos instituídos, promovendo, assim, apropriação do sistema alfabético.	Avaliação por meio de teste de múltipla escolha, com 4 alternativas. Descritores: identificar letras do alfabeto, contar sílabas, identificar semelhanças entre sílabas de palavras, identificar as direções da escrita; o local de inserção de uma letra na ordem alfabética, dentre outras descritas na matriz de referência.
LEITURA /ESCUTA	Toma-se como referência a centralidade do trabalho com o texto, considerando os gêneros e os campos de atuação como elementos que marcam a progressão textual. Observa-se, portanto, a progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente.	Decodificar palavras. Ler globalmente palavras e compreender textos escritos, buscando estabelecer sentido para a leitura na relação com a aquisição da fluência leitora.	Avaliação por meio de testes compostos por itens de múltipla escolha que avaliam as habilidades de leitura Descritores: Ler palavras; localizar informação explícita; inferir informação em texto verbal, dentre outras habilidades.
PRODUÇÃO DE TEXTOS/ESCRITA	Observa-se o texto e as unidades menores que ele, como a escrita de palavras e frases com diferentes níveis de complexidade, assim como a progressiva incorporação de estratégias de produção de textos dos gêneros.	Escrever com autonomia palavras com diferentes níveis de complexidade. Produzir textos dos gêneros que compõem os quatro campos de atuação.	Itens de escrita de palavras, frases e propostas de produção de textos de diferentes gêneros.

Fonte: Barbosa, Micarello e Ferreira (2019)⁵².

Ao cotejar as informações obtidas em avaliações formativas e somativas no entrelaçamento com os eixos curriculares, pode-se definir perfis de leitores e apresentar um diagnóstico cada vez mais preciso do processo de desenvolvimento nessa etapa tão importante da escolarização, estreitando-se, assim, a relação avaliação em larga escala e práticas pedagógicas.

Diante de um diagnóstico mais refinado, espera-se um reposicionamento da escola em relação às práticas pedagógicas. Essa proposta implica, por exemplo, a construção de um material didático que represente a diversidade de leituras que compõem os diferentes campos de atuação, considerando a circulação da escrita existente na sociedade. Nesse sentido, quanto mais se souber sobre o nível de compreensão da leitura e da escrita em que o estudante se encontra, mais eficazes serão as proposições metodológicas de ensino, garantindo, assim, o direito à aprendizagem.

Atualmente, o CAEd estreita seu diálogo junto aos estados, a partir da proposição da BNCC. Isso porque aqueles que buscam cumprir o prazo de implementação da BNCC, no processo de (re)formulação curricular, o ano de 2020, já se encontram igualmente revendo suas Matrizes de Referência. Nesse sentido, o compromisso do CAEd vem sendo o de cotejar as Matrizes de Referência dos estados, no caso em tela, a dos anos iniciais, para que o Banco de Itens possa contribuir de forma cada vez mais eficaz com a produção de testes que possam trazer diagnósticos que fortaleçam a reestruturação curricular, (re)alimentando esse ciclo virtuoso que contribui para a garantia da melhoria da educação pública.

No contexto de reflexão da Matriz de Referência de alfabetização em relação à BNCC, considera-se a Matriz que vem subsidiando a elaboração dos testes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, organizada em quatro tópicos, nove competências e um pouco mais de 30 descritores, conforme pode ser lido na figura 23.

⁵² Quadro elaborado a partir de informações apresentadas em relatório mensal da pesquisa aplicada.

Figura 22 – Matriz de Referência dos Anos Iniciais

(continua)

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA A ALFABETIZAÇÃO								
LEITURA								
Tópicos	Competências	Descritores	Habilidade	1 ano	2 ano	3 ano	4 ano	5 ano
T1 - Reconhecimento de convenções do sistema alfabético.	C1. Identificação de letras do alfabeto.	D01	Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.	X	X	X		
		D02	Reconhecer as letras do alfabeto.	X	X	X		
		D03	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.	X	X	X		
	C2. Uso adequado da página.	D04	Identificar as direções da escrita.	X	X	X		
	C3. Reconhecimento da palavra como unidade gráfica.	D05	Identificar a unidade palavra em frases.	X	X	X		
T2 - Apropriação do sistema alfabético.	C4. Aquisição da consciência fonológica.	D08	Identificar o número de sílabas de uma palavra.	X	X	X		
		D09	Identificar sílabas de uma palavra.	X	X	X		
		D07	Identificar rimas.	X	X	X		
		D35	Identificar variações de sons de grafemas.	X	X	X		
	C5. Leitura de palavras e frases.	D10	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.	X	X	X		
		D11	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.	X	X	X		
		D12	Ler frases.	X	X	X	X	X

(continuação)

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA A ALFABETIZAÇÃO								
LEITURA								
Tópicos	Competências	Descritores	Habilidade	1 ano	2 ano	3 ano	4 ano	5 ano
T3 - Leitura: compreensão, análise e avaliação.	C6. Localização de informação explícita em textos.	D13	Localizar informação explícita.	X	X	X	X	X
		D29	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	X	X	X	X	X
	C7. Interpretação de informações implícitas em textos.	D15.1	Inferir informações em textos.		X	X	X	X
		D15.2	Interpretar texto não verbal		X	X	X	X
		D15.3	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal		x	X	x	x
		D19	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.		X	X	X	X
		D16	Reconhecer o assunto de um texto ouvido.	X	X			
		D17	Reconhecer o assunto de um texto lido.	X	X	X	X	X
		D21	Reconhecer efeito de humor.		X	X	X	X
	C8. Coerência e coesão no processamento de textos.	D28	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por advérbios e adjuntos adverbiais, etc.		X	X	X	X
		D27	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.		X	X	X	X
		D24	Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.		X	X	X	X

(fim)

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA A ALFABETIZAÇÃO								
LEITURA								
Tópicos	Competências	Descritores	Habilidade	1 ano	2 ano	3 ano	4 ano	5 ano
T3 - Leitura: compreensão, análise e avaliação.	C8. Coerência e coesão no processamento de textos.	D30	Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.				X	X
		D31	Distinguir um fato da opinião.			X	X	X
		D32	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor ou interlocutor de um texto.			X	X	X
T4 - Usos sociais da leitura e da escrita.	C9. Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos.	D34	Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética.	X	X	X		
		D22	Reconhecer o gênero discursivo.	X	X	X	X	X
		D23	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	X	X	X	X	X

Fonte: Banco de Itens do CAEd.

A Matriz de Referência de Leitura dos Anos Iniciais é um instrumento que especifica os objetivos da avaliação, segundo o que os especialistas da área, educadores e sociedade acreditam que os estudantes devam aprender durante o processo de escolarização. Toma-se como referência para as análises, a concepção de que a Matriz de Referência não é um sinônimo de currículo escolar, pois este último norteia o trabalho dos gestores, coordenadores e docentes, ou seja, versa sobre metodologias e conteúdo a serem trabalhados ao longo de toda uma trajetória educacional. A Matriz de Referência representa, portanto, um recorte do currículo. No movimento implementado atualmente, o esforço é o de cotejar o que já vinha sendo proposto pela Matriz de Referência do CAEd com o que preconiza a BNCC, como já destacado neste tópico.

A equipe de pesquisadores do CAEd realizou uma análise, considerando cinco categorias, conforme descrito no quadro 6, apresentado a seguir.

Quadro 6 - Síntese do cotejamento Matriz de Referência dos Anos Iniciais do CAEd e Base Nacional Comum Curricular Anos Iniciais – Eixo Leitura

Categorias de análise	Considerações preliminares	Descritores - Matriz de Referência do CAEd
Habilidades propostas pela Matriz dos Anos Iniciais e não contempladas pela BNCC	<p>A proposta é que esses descritores sejam mantidos, mesmo que não apareçam nessa mesma perspectiva na BNCC, por se tratarem de um recorte que vimos considerando como relevante para avaliar a formação leitora ao longo dos anos iniciais.</p> <p>A nosso ver, trata-se de descritores que contribuem para a aferição do que aparece descrito na introdução do componente curricular, na parte em que descreve as especificidades da alfabetização, embora não haja menção específica de habilidades que concorram para o ensino das unidades menores que o texto com a mesmo delineamento dos descritores da Matriz de Referência.</p>	<p>D01 D02 D03 D05 D08 D09 D35 D12 D21 D28 D30 D34</p>
Habilidades propostas pela BNCC e não contempladas na Matriz dos Anos Iniciais	<p>A proposta é que, em atividades da pesquisa e/ou de formação de analistas, possamos estudar com mais detalhamento essas habilidades, avaliando a viabilidade de que se materializem ou não em descritores.</p>	
Habilidades propostas por ambas com equalização ano/série	<p>Essa é um dos pontos de cotejamento considerado pela pesquisa como perfeito, uma vez que nos autoriza, como instituição que apoia as redes estaduais de ensino no processo de avaliação de um recorte do currículo, o alinhamento matriz e currículo.</p>	<p>D10 D11 D13 D22 D23 D24 D27 D29 D31 D32</p>
Habilidades propostas por ambos, mas com descompasso ano/série	<p>A proposta é que, em atividades da pesquisa e/ou de formação de analistas, possamos estudar com mais detalhamento esse descompassado, avaliando possíveis alterações e/ou manutenções.</p>	<p>D07 D15.1 D15.2 D15.3 D17 D19</p>
Cruzamento de habilidades da BNCC com as da Matriz de Referência, tomando como base os campos de atuação dos textos	<p>Esse é um dos pontos de cotejamento também considerado pela pesquisa como importante, uma vez que nos autoriza, a contribuir com as redes estaduais de ensino no processo de avaliação de um recorte do currículo, alinhando matriz e currículo.</p>	<p>D29 D13 D17 D19 D22 D23</p>

Fonte: Barbosa, Micarello e Ferreira (2019)⁵³.

A leitura desse quadro reitera tanto as potencialidades do que o CAEd vem realizando nas oficinas de divulgação de resultados quanto as fragilidades. As potencialidades se fazem

⁵³ Quadro apresentado em relatório mensal da Pesquisa Aplicada em Avaliação da área de Língua Portuguesa.

na verificação de que, no Banco de Itens, há habilidades consideradas fundamentais na BNCC, o que significa dizer que já vinham sendo amplamente discutidas nesses espaços de formação. Todavia, considerando que uma das fragilidades é o tempo e o enfoque pouco centrado no pedagógico, também em função desse tempo, o fato de ser preciso debruçar -se em novas Matrizes de Referência desafia a estruturação de um diálogo ainda mais profícuo com estados e municípios. E, na mesma medida, é preciso ampliar as ações de formação dos especialistas do CAEd que atuam direta e/ou indiretamente na elaboração dos testes de leitura, escrita e fluência, com vistas a contemplar estudos que possibilitem atender aos aspectos elencados no quadro 6.

Com base no que foi apresentado neste tópico do capítulo, é possível afirmar que, para que haja uma relação de retomada ao currículo, seria necessário pensar, portanto, no que chamamos de ciclo virtuoso. Nesse sentido, os novos dados fornecidos pelas avaliações externas poderiam ser compreendidos numa perspectiva transformadora, tendo como ponto de partida e ponto de chegada o direito à aprendizagem. Noutras palavras, o currículo entendido como construção contínua, sendo adaptado para um processo de sistematização de práticas pedagógicas que atendam às diferentes fases do processo de alfabetização, no caso em tela nesta dissertação. A figura 23, a seguir, ilustra esse processo circular, portanto, inacabado.

Figura 23 - Ciclo virtuoso para apropriação de dados das avaliações em larga escala



Fonte: Ferreira (2019, p. 117)⁵⁴.

⁵⁴ Fluxograma elaborado pela mestrandia Amanda Sena Valdívila Ferreira, na dissertação intitulada “Interpretação e apropriação dos resultados do Simave: um estudo de caso do uso das informações da avaliação externa de matemática como instrumento de gestão curricular”, defendida em dezembro de 2019.

O ciclo virtuoso dessa relação pode ser inaugurado com pequenas ações cotidianas, que podem ser propostas nas oficinas de divulgação de resultados, tendo como mote de reflexão as potencialidades elencadas pela análise das oficinas, em especial, a proposição de atividades de cunho pedagógico que dialoguem com o que nos dizem os diagnósticos das avaliações em larga escala. Todavia, em que pesem essa clareza argumentativa e o mapeamento das possibilidades e fragilidades das oficinas, uma questão preocupa: de que forma esse processo circular poderia ser (re)alimentado, considerando as atribuições do CAEd frente ao compromisso primeiro de sua existência – a colaboração junto aos estados e municípios para a promoção de uma educação pública de qualidade. Essa reflexão nos conduz à análise dos macroprocessos do CAEd, o que é feito na sequência do detalhamento das escolhas metodológicas da pesquisa.

3.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este tópico tem por intuito detalhar a metodologia adotada para a análise da problemática tratada por este estudo, bem como explicitar os instrumentos utilizados para o levantamento das evidências. De acordo com Martins (2004, p. 291), a metodologia configura-se como “o conhecimento crítico dos caminhos e processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites”⁵⁵.

Inicialmente, cabe evidenciar que o texto dissertativo foi pensado a partir da premissa de um estudo de caso, uma metodologia em que se opta por investigar, conforme Venturo (2007, p. 384), um “caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar”. Nessa perspectiva, a escolha metodológica dialoga com a problemática apresentada por esta dissertação, vez que a análise empreendida diz respeito a um trabalho analítico-reflexivo sobre uma atividade técnica realizada pelo CAEd: as oficinas de divulgação dos resultados.

A partir da natureza do problema e dos objetivos de pesquisa propostos, a escolha metodológica é de caráter qualitativo (DUARTE, 2004). Esse viés teórico/metodológico possui “como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu

⁵⁵ Em um mestrado profissionalizante, a abordagem metodológica nos desafia a pensar, uma vez que o que fiz até agora precisou desse aporte e, na mesma medida, o que faremos na sequência do texto dissertativo. Noutras palavras, o segundo capítulo nos levou, pela especificidade do tema – pensar o CAEd no contexto da avaliação em larga escala -, a trazer os três procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica, as entrevistas semiestruturadas e, ainda, a análise documental. Análise esta que também protagoniza este capítulo, na medida em que é retomada sob outro objetivo. Nesse sentido, entendemos que o lugar escolhido para a reflexão sobre as escolhas metodológicas estaria na fronteira entre os capítulos, o que nos levou a elencar o que já tem sido padrão no Programa, quer seja, o terceiro capítulo e, para auxiliar o leitor na compreensão do que empreendemos até então, explicitar, na introdução, em linhas gerais, os procedimentos de pesquisa adotados.

ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada” (GODOY, 1995, p. 62).

A partir dessa abordagem, escolheram-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista semiestruturada. A pesquisa bibliográfica viabilizou a delimitação de um pano de fundo histórico que propiciou dissertar sobre o surgimento do CAEd. Para traçar esse recorte histórico educacional, revisitaram-se autores que versam sobre as reformas educacionais ocorridas ao final da década de 1980, bem como sobre o surgimento das avaliações em larga escala e os conceitos a elas relacionados. Utilizou-se, também, no terceiro capítulo do presente texto, a pesquisa bibliográfica para se apoiar em aportes teóricos que discutem a política curricular brasileira em contexto de reforma educacional. Como elucidam Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador “o contato direto com obras, artigos e documentos que tratem do tema estudado”, tomando-se a devida preocupação em relação à credibilidade científica do texto investigado.

A análise documental, por sua vez, foi acionada como uma das técnicas pela qual a trajetória do CAEd foi descrita. Recorreu-se, portanto, a atas de reunião, a certidões, a resoluções, a documentos de auditoria a fim de contextualizar a história do CAEd, em um dado período de tempo. Segundo Oliveira (2007), conforme citado por Silva, Almeida e Guindani (2009), a técnica de pesquisa documental pressupõe que o documento investigado não se restringe aos textos escritos, mas abarcam vídeos, reportagens, fotografias e slides. Assim, esse instrumento possibilita a análise com base em fontes primárias, isto é, “materiais que ainda não receberam tratamento analítico” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6), considerados, portanto, originais. Além de corroborar na descrição da trajetória do CAEd, a análise documental foi utilizada no momento em que se descreveram as oficinas de divulgação de resultados, ao passo que tal descrição ocorreu a partir dos slides apresentados nas oficinas, das atividades propostas e também dos relatórios produzidos pelos especialistas ao retornarem dos momentos formativos.

O terceiro instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semiestruturada que, de acordo com Godoy (1997, p. 61), “do ponto de vista metodológico, é possível observar ainda a aceitação da entrevista como uma estratégia fundamental da investigação qualitativa”. Desse modo, narrar a história de uma instituição, utilizando-se de fatos relatados com base na vivência das entrevistadas, marca uma perspectiva qualitativa do estudo que está relacionada ao mapeamento “de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os

fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 58).

Como esclarece Godoy (1997), em pesquisas qualitativas, a entrevista é um método muito utilizado, em que o pesquisador estabelece contato direto com os sujeitos, registrando e analisando os dados, para, então, obter os resultados. A escolha da técnica se fundamenta pelo fato de as entrevistas permitirem ao pesquisador

coletar indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo” (DUARTE, 2004, p. 215).

Inicialmente, entrevistaram-se dois profissionais, integrantes da Coordenação Geral do CAEd, os quais pontuaram informações importantes do percurso histórico da instituição, já que atuam no Centro desde o final da década de 1990. As perguntas pretendiam propiciar conhecimento sobre as datas importantes do período de vinte anos de funcionamento do Centro; o perfil acadêmico das entrevistadas e suas atuais funções; o objetivo inicial e atual pelo qual o CAEd norteia suas atividades; as principais contribuições do Centro para a educação; os pontos que se colocam hoje como desafios; a estrutura organizacional e, finalmente, o seu papel na formação tanto dos especialistas que atuam no CAEd quanto dos gestores e dos professores representantes das redes públicas de educação avaliadas.

A análise documental é retomada na segunda parte do terceiro capítulo, quando se observa como revistas pedagógicas de divulgação de resultados e o relatório da organização do CAEd, que apresenta seus macroprocessos, podem ser pensados na relação com os dados advindos da análise dos quatro modelos de oficinas.

Essas escolhas metodológicas se justificam por terem permitido à pesquisadora a seleção de informações que explicam e problematizam o objeto de pesquisa – oficinas de divulgação e apropriação de resultados, quais sejam: avaliação em larga escala, CAEd, oficinas de divulgação de resultados a estados e municípios, currículo, alfabetização, formação de professores e gestores.

Nesse caso, foi possível explicar com resultados quantificáveis os significados observados na incursão aos dados dos quatro modelos de oficinas e por meio de entrecruzamentos detalhados da relação dos dados dessas oficinas com os macroprocessos. O maior desafio, sem sombra de dúvidas, foi o de cumprir com o princípio da imparcialidade do pesquisador, uma vez que o trabalho técnico elencado como objeto de pesquisa – as oficinas-

foi por mim desenvolvido em resposta às atribuições que exerço junto ao CAEd. Enxergar as potencialidades e as fragilidades dos modelos e, na mesma medida, pensar esses dados na articulação com os macroprocessos representou um exercício de afastamento movido, essencialmente, pelo compromisso com a instituição e, na mesma medida, com o ponto de chegada de ações dessa natureza, quer seja, a formação de professores alfabetizadores e gestores da escola pública. Em que pese tal dificuldade, entendemos que a imparcialidade do pesquisador foi possível, visto que a análise documental foi separada por dados afins (CHIZZOTTI, 2006), permitindo mapear especificamente os dados e, simultaneamente inferir informações.

Tanto na primeira etapa da pesquisa, que ocorreu simultaneamente com a pesquisa bibliográfica e as entrevistas semiestruturadas, quanto na segunda, que se refere à análise documental, foi possível compreender os ditos e os não ditos, de acordo com Bardin (2011). Nesse sentido, a exploração do material foi de fundamental importância, deixando-nos no liame entre os capítulos. Assim, os modelos de oficinas de divulgação de resultados foram descritos e entendidos como evidências do trabalho técnico, mas também como eixo fundamental de análise para subsidiar o entrecruzamento com os macroprocessos do CAEd, no capítulo subsequente, ao lado das Revistas de Divulgação de Resultados. A definição das potencialidades e fragilidades das oficinas pode ser dada tanto pelos dados das formações propostas como pelas colocações das entrevistadas e, ainda, pelas concepções teóricas elencadas para o diálogo, sendo possível trabalhar de maneira conjunta com ambos os vieses. Tratou-se, como apontado por Chizzotti (2006), de decompor o conteúdo em fragmentos menores, tornando possível perceber pontos significativos a respeito da temática pesquisada. Buscou-se interpretar os dados, tornando-os significativos e válidos, procurando ir “além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido” (CÂMARA, 2013, p. 188). Esse processo foi ocorrendo procurando manter a dimensão crítica, fundamentando os argumentos de interpretação no aporte teórico escolhido, no caso em tela, aquele que fortalece a relação entre avaliação e larga escala e currículo no processo de desenvolvimento profissional de professores e gestores que atuam diretamente com a alfabetização.

Trazemos, então, para dar sequência à linha de análise escolhida, o entrecruzamento de dados, considerando os macroprocessos do CAEd e as análises das oficinas.

3.4 GESTÃO DO MACROPROCESSOS DO CAED: POTENCIALIDADE PARA A PROPOSIÇÃO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS

A expansão das atividades do CAEd no Brasil foi acontecendo ao longo do tempo, resultando em uma pesquisa com atuação em mais da metade dos estados do país. Conforme relata a entrevistada 2, o Centro era composto inicialmente por um pequeno grupo de pesquisadores, pessoas que dividiam as tarefas, organizando-se para atuar em quaisquer frentes de trabalho que fossem necessárias. As demandas de trabalhos técnicos apontaram para a necessidade de organizar a instituição em equipes cada vez mais especializadas nas funções que exerciam (ENTREVISTADA 2, entrevista semiestruturada – etapa 1, 18 abr. 2018). Com aumento da atuação do CAEd em projetos de avaliação no Brasil, mudanças em sua organização fizeram-se necessárias.

A última reestruturação data de 2016, na qual as atividades desenvolvidas pelo CAEd são organizadas em torno de cinco macroprocessos. Essa nova estrutura propõe um ciclo da pesquisa de avaliação, inicialmente para o período de 2016-2019, como explicitado no documento Planejamento, Execução e Monitoramento da Pesquisa de Avaliação (CAED, 2016). É importante destacar que cada um desses macroprocessos abrange processos de trabalho específicos.

Na descrição de todos os macroprocessos é possível perceber como os diferentes processos de trabalho promovidos pelo Centro precisam se articular para a construção de uma pesquisa em avaliação educacional. Nota-se, portanto, a rede que se estabelece a fim de que os dados empíricos alcancem a realidade escolar e possam estar presentes no desenvolvimento de educadores.

De acordo com a estrutura organizacional do CAEd, cada uma das etapas de implementação do sistema de avaliação perpassa diferentes macroprocessos. O que se pretende analisar, portanto, é a contribuição de cada um deles para a proposição das oficinas de divulgação e apropriação de resultados. Isso porque, dentre todas as atividades apresentadas, o presente texto se debruça sobre as oficinas de divulgação e apropriação de resultados, sob a responsabilidade do processo “Entrega dos Resultados da Pesquisa”, macroprocesso “Entrega de Resultados e Desenvolvimento Profissional”.

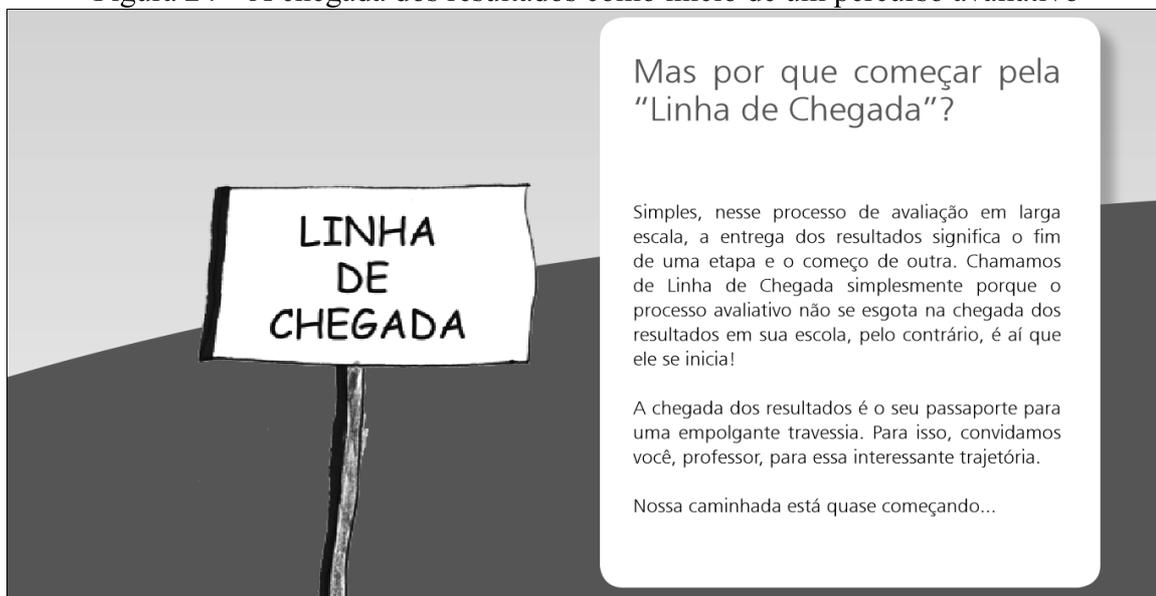
Para pensar sobre a contribuição dos macroprocessos do CAEd no campo da avaliação educacional, especificamente no que tange ao papel das oficinas, cabe uma reflexão sobre como os diferentes processos de trabalho com as avaliações são parte de um todo cuja finalidade reside na interlocução entre o conhecimento produzido pelo Centro e as práticas

educacionais escolares. Em síntese, é preciso considerar que o processo avaliativo extrapola a elaboração do teste.

A defesa do processo avaliativo a partir da premissa supracitada também é concebida em revistas pedagógicas de divulgação dos resultados, elaboradas pelo Centro. Nas revistas, reforça-se a ideia de que processo avaliativo ainda percorre um caminho importante depois da chegada dos resultados. A figura 25, parte da Revista do SIMAVE de 2008, retrata o convite feito aos professores para trilharem o percurso da outra parte do processo.

É possível constatar, nesse sentido, que a adoção, nos momentos de formação, de uma linguagem que aproxime as informações advindas da avaliação em larga escala do cotidiano da escola já era uma preocupação.

Figura 24 – A chegada dos resultados como início de um percurso avaliativo



Fonte: Minas Gerais (2008).

É, portanto, tecendo uma analogia entre o processo avaliativo e o percurso de uma trajetória, iniciada pela entrega dos resultados, que toda revista se estrutura. Tal estrutura pode ser identificada pelo próprio sumário do boletim, como ilustrado pela figura 25.

Figura 25 – Sumário da Revista SIMAVE, 2008

Sumário	
7	Apresentação
8	O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - Simave
10	Linha de Chegada!
12	A Travessia
17	Estação Matriz
27	Estação Resultados
85	Estação Transformação
95	Linha de Partida: o começo...



Fonte: Minas Gerais (2008).

Como evidenciado pela figura 25, as direções a serem percorridas a partir da chegada dos resultados às redes têm como pontos de discussão conhecimentos importantes sobre as avaliações em larga escala, podendo-se citar como exemplo as Matrizes de Referência. Nesse sentido, refletir sobre esses conhecimentos pode auxiliar na construção de uma articulação entre os dados de proficiência e como eles podem ser utilizados pelas redes de ensino.

Dialogando com a analogia do processo avaliativo enquanto uma viagem, em que é preciso parar em algumas “estações” para embasar a discussão, as oficinas de divulgação e apropriação de resultados se colocam como uma das pontes que podem conectar o fim de uma parte do processo avaliativo – relativo à produção dos instrumentos e dos dados – e o início do percurso de apropriação desses resultados.

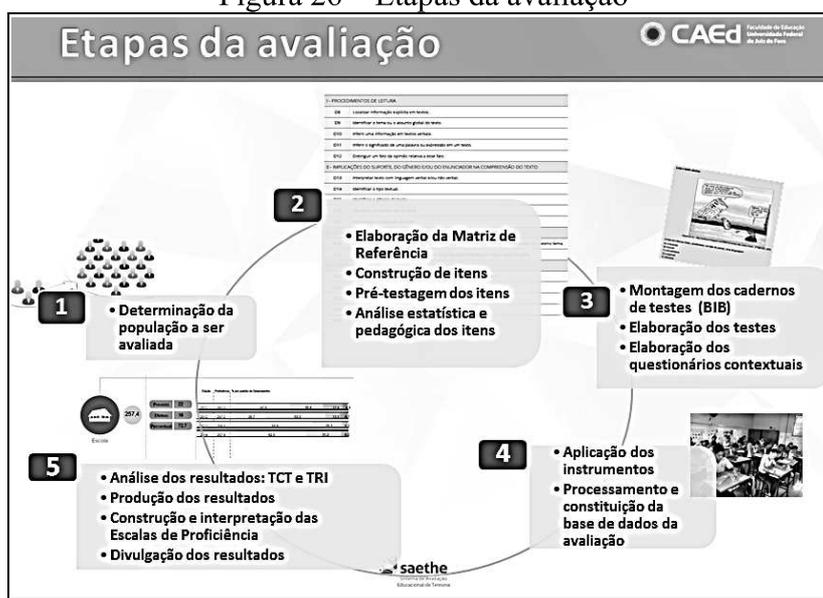
Desse modo, conceber as oficinas como um momento de construção coletiva entre os especialistas em avaliação e os educadores atuantes nas redes de ensino reitera a necessidade de aprimoramento desses momentos. Esse refinamento justifica-se pela importância de se entender que as avaliações em larga escala informam indicadores que se relacionam a um recorte do currículo e não à sua totalidade. Em vista disso, posicionar-se em relação a essa informação requer a criação de outras possibilidades profícuas para os usos dos indicadores, já que a ausência de caminhos positivos pode recair em práticas, como o estreitamento do currículo, fomentadas em meio a uma cultura do desempenho, hoje estabelecida.

Enquanto ponte, as oficinas colocam-se como um paradoxo, já que são entendidas como o fim de uma parte do processo avaliativo e início de outro, ou seja, ponto de chegada e de partida.

A despeito da importância das ações que acontecem nas redes, a partir dos resultados, a presente dissertação tem como foco as oficinas de divulgação e apropriação de resultados e em que medida o CAEd estrutura-se para propor momentos relevantes às redes avaliadas.

Para a análise das oficinas em interface com a organização em macroprocessos do CAEd, vale retomar as etapas de implementação de um sistema de avaliação, como pode ser observado pela figura 26.

Figura 26 – Etapas da avaliação



Fonte: Teresina (2016).

Como é possível perceber, o primeiro passo de implementação de um sistema de avaliação diz respeito à determinação da população a ser avaliada. Essa delimitação se dá pela escolha das redes educacionais em se inserir no percurso avaliativo. Como já mencionado, a formalização do interesse se faz a partir de um contrato firmado entre o CAEd e a rede a ser avaliada.

Acordadas as regras, o passo seguinte é a elaboração da Matriz de Referência de avaliação. A proposição da Matriz é feita a partir do estudo da proposta curricular da rede educacional, elencando-se as habilidades passíveis de serem avaliadas em larga escala. Além do estudo inicial, a proposta é validada em reunião com especialistas em avaliação e na área do conhecimento a ser avaliada. Finalizada a proposta, o documento é enviado à rede educacional para ser validado pelos educadores responsáveis. Importante ressaltar que, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as redes educacionais têm solicitado ao CAEd que a elaboração das Matrizes seja orientada e dialogue com esse documento normativo.

De posse da Matriz finalizada e validada, cabe ao CAEd iniciar o processo de elaboração dos itens que comporão os testes. Assim, são elaborados os itens para cada habilidade da Matriz, considerando-se, além das especificidades da natureza do conhecimento, aquelas relativas às etapas avaliadas. Após o processo de elaboração e revisão pedagógica dos itens, esses são editorados e enviados ao Repositório de Itens, onde ficam à disposição para a pré-testagem, isto é, para aplicação e processamento dos parâmetros.

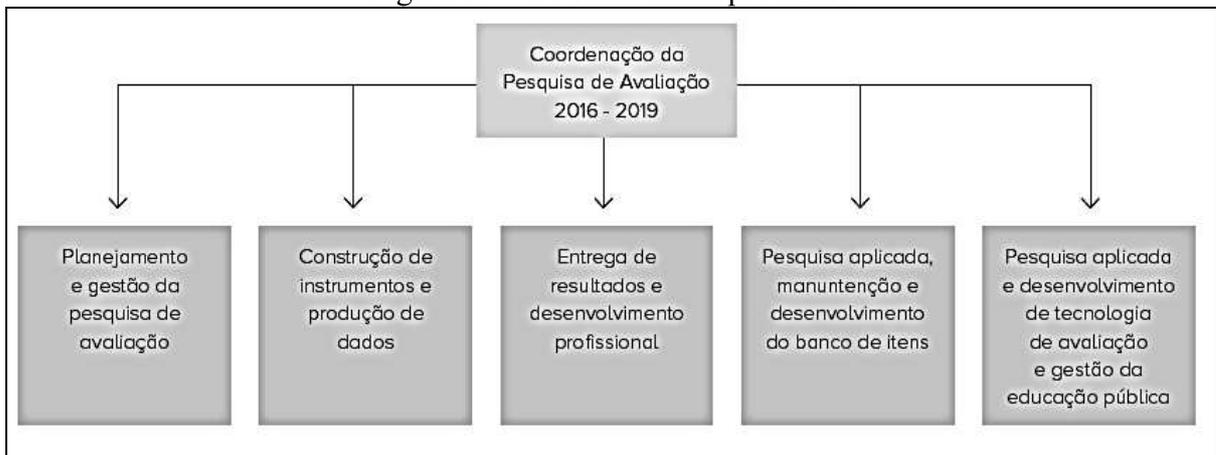
Os testes são montados a partir de um cronograma de datas para a impressão dos cadernos. Para a montagem, algumas informações são essenciais, a saber: i) as etapas e áreas do conhecimento a serem avaliadas; ii) o *design* estatístico do teste e iii) a Matriz de Referência. Após a montagem dos testes, os cadernos são enviados à gráfica para a impressão, ou, no caso de testes digitais, são destinados às redes para que possam distribuí-los.

Em seguida, aplicam-se os testes e a base de dados da avaliação é constituída. O passo seguinte é a produção dos resultados a partir da TRI e/ou da TCT. Validados os resultados, esses são encaminhados à divulgação, que pode acontecer via oficinas e boletins impressos e/ou digitais. É, portanto, nas oficinas que a relação com as redes educacionais se estreita novamente.

Mesmo com perfil de uma atividade final, para que as oficinas aconteçam, entende-se que é preciso informações, conhecimento, bem como a participação de profissionais que se enquadram nos diferentes macroprocessos do CAEd. Para entender a importância da participação dos profissionais do Centro na proposição e execução das oficinas, é válido explicitar a organização do CAEd em macroprocessos.

O relatório de 2016, como ilustra a figura 27 a seguir, detalha os cinco macroprocessos que compõem a estrutura atual do CAEd.

Figura 27 – Os cinco macroprocessos



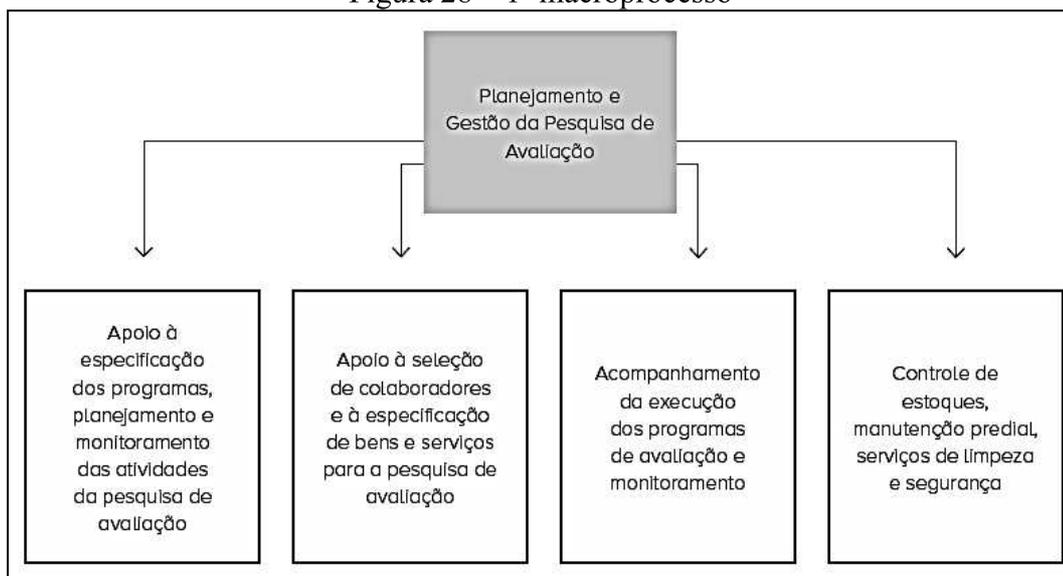
Fonte: CAEd (2016).

O infográfico representado pela figura 27 intitula os macroprocessos, estabelecendo a relação direta de cada um deles com a Coordenação da Pesquisa de Avaliação. Porém, o que não é possível inferir, a partir do esquema, é a maneira como cada macroprocesso articula-se entre si. No fazer cotidiano da Pesquisa em Avaliação, as atividades desenvolvidas pelo CAEd perpassam diferentes macroprocessos, os quais constroem saberes específicos sobre

cada atividade. Nesse sentido, constata-se a relevância de cada processo para a execução das atividades desenvolvidas pelo Centro.

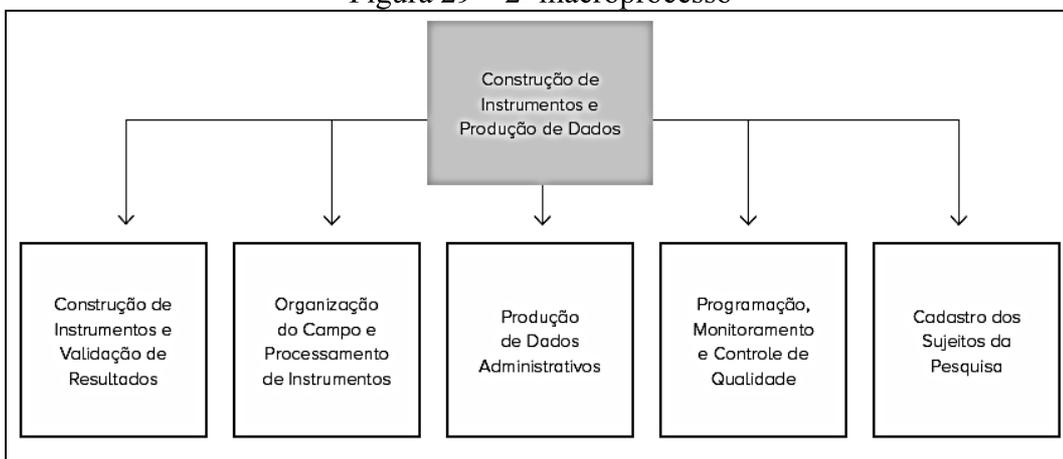
Para ilustrar a organização atual do CAEd e sua articulação em relação às oficinas, serão apresentadas, a seguir, as figuras de 28 a 32.

Figura 28 – 1º macroprocesso



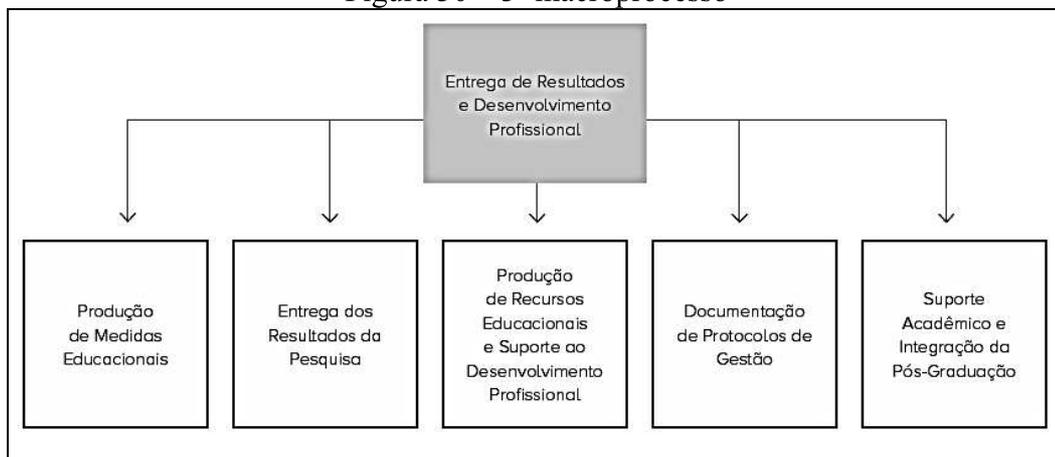
Fonte: CAEd (2016).

Figura 29 – 2º macroprocesso



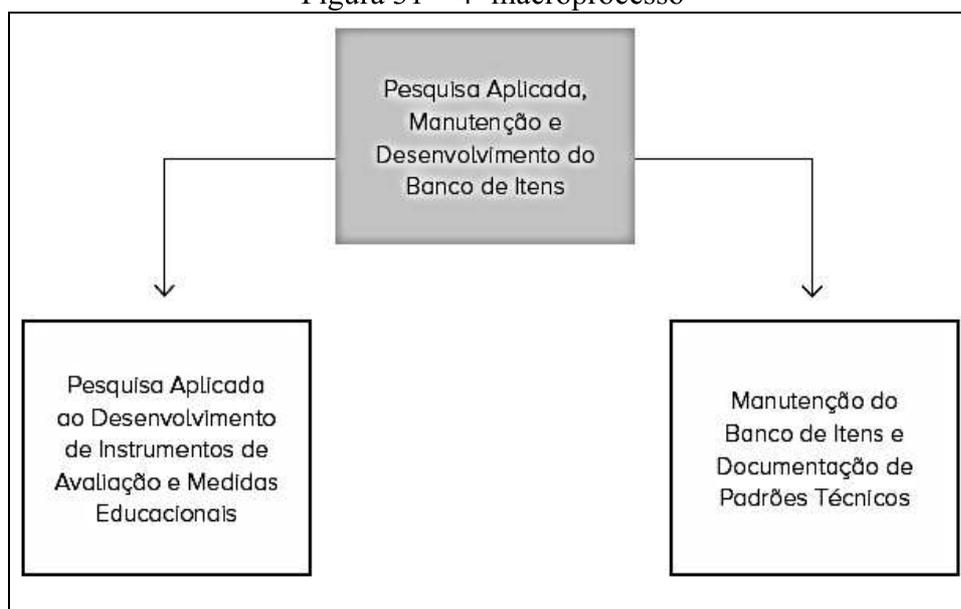
Fonte: CAEd (2016).

Figura 30 – 3º macroprocesso



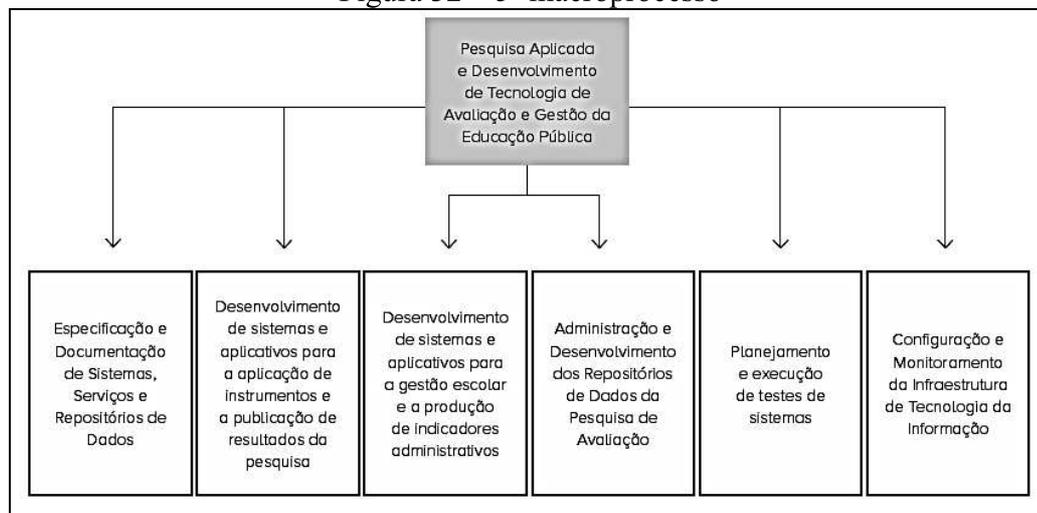
Fonte: CAEd (2016).

Figura 31 – 4º macroprocesso



Fonte: CAEd (2016).

Figura 32 – 5º macroprocesso



Fonte: CAEd (2016).

O que se observa, a partir dos infográficos, é que cada um dos cinco macroprocessos possui processos de trabalho diretamente a eles relacionados. Assim, como elucidado anteriormente, a estrutura não evidencia como esses macroprocessos se relacionam entre si, em uma construção de conhecimento sobre avaliação.

No caso das oficinas de divulgação e apropriação dos resultados, sabe-se que essa atividade está sob a responsabilidade da equipe alocada no macroprocesso de “Entrega de Resultados e Desenvolvimento Profissional”, mais especificamente relacionada ao processo de “Entrega dos Resultados da Pesquisa”. Contudo, entende-se que o compromisso com as oficinas perpassa o trabalho de diferentes profissionais do CAEd. Tal fato, portanto, reitera a importância de sistematizar maneiras de articulação dos conhecimentos de cada macroprocesso com intuito de embasar as atividades de divulgação dos resultados para que esses encontros se constituam de maneira mais pedagógica.

O primeiro macroprocesso, denominado “Planejamento e Gestão da Pesquisa de Avaliação”, integra quatro processos, a saber: “Apoio à especificação de programas, Planejamento e Monitoramento das Atividades”; “Apoio à Seleção de Colaboradores e a Especificação de Bens e Serviço para a Pesquisa de Avaliação”; “Acompanhamento da Execução dos Programas de Avaliação e Monitoramento” e “Controle de Estoques, Manutenção Predial, Serviços de Limpeza e Segurança”.

No que diz respeito ao macroprocesso 1, ressalta-se a importância do processo de “Apoio à Especificação dos Programas, Planejamento e Monitoramento das Atividades da Pesquisa de Avaliação”, posto que por meio dele se delimitam as atividades pelas quais o

CAEd é responsável no que tange à implementação do sistema avaliativo, ou seja, a primeira etapa do sistema de avaliação. Portanto, nesse momento, são acordados aspectos, como o objetivo da avaliação, as etapas a serem avaliadas, as áreas do conhecimento, o formato da avaliação, a produção dos dados, além da maneira como serão divulgados os resultados. Tais especificações são registradas em um documento que, mesmo sendo de fácil acesso nos arquivos virtuais, não é abordado nas práticas cotidianas de trabalho de todos os colaboradores. Esses documentos de especificação do teste ficam, sobretudo, sob a responsabilidade de parte da equipe gestora dos processos e dos macroprocessos.

Primeiramente, cabe destacar a importância dos acordos estabelecidos em relação às oficinas, já que é com base nessas informações que os momentos serão planejados. Nesse sentido, o público ao qual se destina a oficina, a quantidade de oficinas, a duração dos encontros e, principalmente, os objetivos a que se propõem esses encontros são pontos importantes a serem considerados pelo CAEd. Ao ministrar as oficinas descritas nesta dissertação, as informações obtidas foram, especialmente, em relação à logística da viagem, ao público e à duração dos encontros, não havendo nenhum detalhamento da natureza de discussão que se esperava.

Um segundo ponto a ser destacado diz respeito ao propósito a partir do qual a avaliação foi pensada e estabelecida entre o CAEd e a rede de ensino avaliada, posto que, para o alinhamento das oficinas, é importante que se tenha claro qual é o objetivo da avaliação cujos resultados serão divulgados. Isso quer dizer que, caso uma oficina seja pensada para a divulgação dos dados de uma avaliação diagnóstica ou de percurso, as discussões empreendidas devem diferir daquelas cujo objetivo é uma avaliação somativa. O mesmo acontece quando uma avaliação tem como resultados dados produzidos pela Teoria Clássica dos Testes (TCT) e/ou pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), pois a abordagem dos resultados precisa ser diferente para cada uma das teorias.

Em relação às oficinas que ministrei, todas as informações sobre os testes, sejam seus objetivos ou tipo de resultado, advinham do meu conhecimento prévio sobre aquela rede avaliada. Como integrante do processo de Banco de Itens, já tinha conhecimento das diferenças entre avaliações diagnósticas e somativas, resultados em TCT e TRI. Contudo, o mesmo não acontecia com outros profissionais que ministravam as oficinas, sendo parte deles colaboradores externos ou mesmo do processo de “Entrega dos Resultados da Avaliação”.

O segundo macroprocesso diz respeito à “Construção de Instrumentos e Pesquisa de Dados”. Os profissionais responsáveis por esse setor do CAEd desenvolvem prioritariamente cinco principais atividades, quais sejam: a “Construção dos instrumentos e validação de

resultados” de avaliação que serão entregues às Secretarias; a “Organização do Campo e Processamento de Instrumentos”, “Produção de Dados Administrativos”, “Programação, Monitoramento e Controle de Qualidade” e o “Cadastro dos Sujeitos da Pesquisa”.

O planejamento das oficinas perpassa também o 2º macroprocesso, principalmente no que se refere ao processo de “Construção de Instrumento e Validação de Resultados”, já que é nesse âmbito que os testes são construídos. Dessa forma, as escolhas pedagógicas, assim como as estatísticas, são realizadas pelas equipes alocadas nesse processo, cumprindo parte das etapas 2 e 3 de implementação de um sistema avaliativo.

A relação que se estabelece entre as atividades das equipes desse processo e a do planejamento das oficinas diz respeito diretamente ao papel que esses profissionais ocupam no CAEd, visto que suas atuações tocam a construção e a análise dos dados dos testes, além da elaboração das Matrizes de Referência. Logo, entende-se que seriam esses os profissionais os mais indicados para explicar nas oficinas a condução desse percurso, por terem sido esses sujeitos os que fizeram as escolhas pedagógicas para construção do teste, bem como as análises estatístico-pedagógicas dos itens e a definição dos Padrões de Desempenho.

O terceiro macroprocesso da pesquisa desenvolvida pelo CAEd diz respeito à “Entrega de Resultados e Desenvolvimento Profissional”. A atividade inicial desse macroprocesso é a “Produção de Medidas Educacionais”, seguida da “Entrega dos Resultados da Pesquisa”, que será realizada conforme as especificidades e necessidades das redes educacionais. Outro procedimento de trabalho integrante desse macroprocesso é a “Produção de Recursos Educacionais e Suporte ao Desenvolvimento Profissional”, cujo foco reside na produção de recursos educacionais, destinados ao desenvolvimento profissional de um programa de avaliação.

Ainda alocado nesse macroprocesso, encontram-se as atividades dos processos de “Documentação de Protocolos de Gestão” e “Suporte Acadêmico e Integração da Pós-Graduação”.

Dentre as formações ofertadas pelo CAEd, destaca-se o Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP)⁵⁶, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na oferta do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Criado em 2009 e recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

⁵⁶ Para atender à inserção do CAEd nas questões relativas à formação continuada de profissionais da educação, a instituição conta com uma equipe pertencente a Coordenação Geral da Unidade de Formação (UFO) que, em contato com a Universidade Federal de Juiz de Fora, responsabiliza-se pelas propostas dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, voltados para a formação continuada de profissionais da educação de várias secretarias estaduais e municipais que mantêm parcerias com a instituição.

(CAPES), o curso estrutura-se na modalidade semipresencial em que parte acontece via plataforma Moodle⁵⁷ e parte presencialmente. O público alvo do Programa, em sua maioria, é composto por gestores e, ainda, técnicos, professores de escolas públicas brasileiras e especialistas em avaliação. Cabe ressaltar, portanto, que a presente dissertação faz parte desse Programa de Pós-Graduação.

O papel do macroprocesso de “Entrega de Resultados e Desenvolvimento Profissional”, por sua vez, é central na proposição das oficinas, em especial, o processo de “Entrega de Resultados da Pesquisa”, o qual tem como uma das atividades o planejamento e a execução das devolutivas de resultados. Tais atividades constituem parte da quinta etapa de implementação de um sistema avaliativo.

Os profissionais nesse processo são responsáveis pelo contato com as secretarias para o alinhamento das oficinas, a organização dos encontros, a escolha dos especialistas que ministrarão as oficinas, a impressão dos materiais utilizados e a produção do material a ser apresentado.

Nas oficinas ministradas e analisadas em questão, a solicitação da minha participação veio por meio do meu coordenador. A partir desse momento, o contato foi direto com os responsáveis pela oficina, os quais enviaram as informações sobre a data da viagem, local de divulgação, número de oficinas e duração dos encontros.

Em seguida, os slides foram enviados para que pudessem ser completados com os dados estatísticos e pedagógicos considerados relevantes. O trabalho de finalização do material ocorreu em concomitância com as atividades diárias já desenvolvidas por mim. Não houve, portanto, um momento de construção coletiva do material no qual fossem apresentadas as experiências da equipe de entrega de resultados, os principais apontamentos da secretaria e a maneira como foi pensada a apresentação a mim enviada. Não houve, ainda, espaço para discutirmos como entendia o sistema de avaliação do qual os resultados seriam divulgados, a partir da minha vivência enquanto professora atuante como Analista de Instrumentos de Avaliação e que participou do processo de elaboração e revisão dos instrumentos de avaliação.

Assim como não houve um encontro específico destinado ao alinhamento das oficinas, é possível perceber que não há uma articulação do processo de “Entrega dos Resultados da Avaliação” com os demais macroprocessos do CAEd em outras etapas da Pesquisa em Avaliação. Esses encontros poderiam, por exemplo, apresentar às equipes do CAEd

⁵⁷ Essa ferramenta permite inúmeras atividades como fóruns de comunicação à distância e discussão, atividades em grupo, chamadas de WIKI, comunicação com o secretariado do curso e também entre os mestrandos.

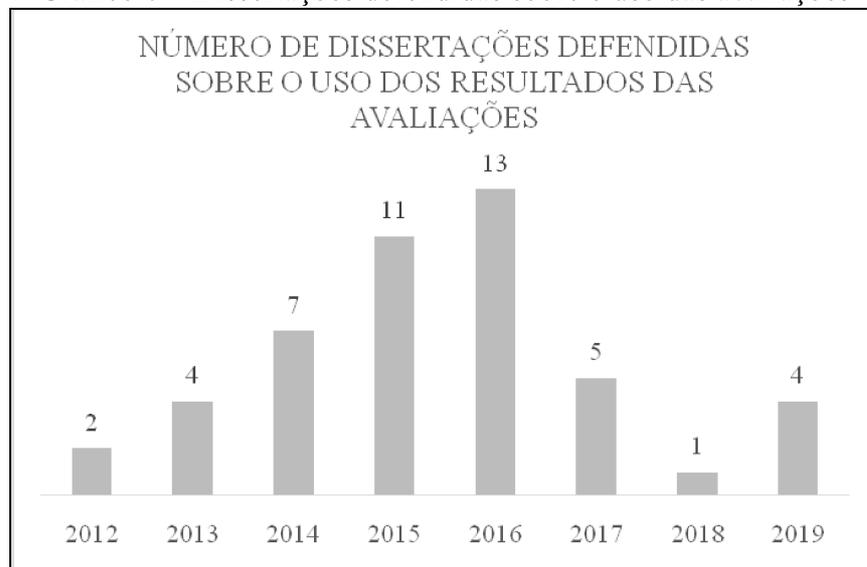
percepções das redes de ensino do trabalho realizado pelo Centro, sejam elas sinalizações de redirecionamento ou falta de compreensão em relação à avaliação em larga escala.

A articulação dos saberes construídos entre os processos de trabalho de um mesmo macroprocesso é fundamental para a qualidade da Pesquisa em Avaliação. Esse fato pode ser evidenciado ainda pela relação que se espera entre os processos de “Entrega de Resultados da Pesquisa” e “Suporte Acadêmico e Integração da Pós-Graduação”, visto que, como propõe o documento de organização do CAEd,

as atividades de desenvolvimento profissional associadas à entrega dos resultados da pesquisa de avaliação são beneficiadas pelo conhecimento produzido pela pós-graduação profissional e pelas experiências de gestão em todo o país, documentadas pelo PPG (CAED, 2016, p. 20).

Pesquisando o acervo de dissertações defendidas pelos alunos do PPGP, observa-se um quantitativo considerável de textos que abordam a apropriação e o uso dos resultados das avaliações pelas redes de ensino. Como pode ser observado pelo gráfico 6, nos últimos oito anos, 47 dissertações foram defendidas, apresentando um Plano de Ação Educacional com base nos resultados das avaliações em larga escala.

Gráfico 6 – Dissertações defendidas sobre o uso das avaliações



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pelo site do PPGP.

A partir dos dados retratados pelo gráfico 6, visualiza-se que há, de fato, pesquisas sendo realizadas para embasar o uso dos dados das avaliações. Analisando-se de forma mais detalhada essas dissertações, obtiveram-se dados significativos para o refinamento das oficinas, como pode ser observado pelo quadro 7, que apresenta as dissertações defendidas

nos anos de 2017, 2018 e 2019 cuja temática envolve a apropriação dos resultados das redes avaliadas.

O primeiro passo para a escolha das dissertações que compõem o quadro 7 se deu pela delimitação dos critérios a serem considerados. Dessa maneira, optou-se por aquelas que dialogassem diretamente com a temática da apropriação de resultados das avaliações em larga escala. Consideraram-se, portanto, alguns critérios, a saber:

- i) estar claramente presente no título da dissertação os termos “uso dos resultados” ou “apropriação dos resultados”;
- ii) constar no objetivo geral da dissertação a temática relativa ao uso ou apropriação dos resultados;
- iii) ter como uma das ações do Plano de Ação Educacional o uso ou apropriação dos resultados da avaliação externa.

Delineados os critérios, consideraram-se os objetivos do PAE e parte das ações dos planos de ação de cada dissertação, como pode ser observado no quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Dissertações sobre apropriação de resultados das avaliações

(continua)

Título da dissertação	Autor	Orientador	Ano	Objetivos do PAE	Ações do PAE
A apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE) no ensino médio: desafios e possibilidades para uma gestão colaborativa	Ronaldo Martins Borges	Rosângela Veiga Júlio Ferreira	2019	Ações voltadas à compreensão sobre as avaliações em larga escala com intuito de entender os objetivos das avaliações e o currículo.	Formação continuada dos educadores.
A utilização dos resultados das avaliações externas pelos gestores escolares estaduais de Porto Velho – Rondônia	Aparecida Meireles de Souza e Souza	Marcelo Tadeu Baumann Burgos	2019	Promover a formação continuada com base nos dados das avaliações.	Mapeamento das dúvidas dos educadores em relação aos usos dos resultados das avaliações e inclusão das avaliações externas na proposta do PPP das escolas.
Possibilidades de uso dos resultados do SPAECE do ensino fundamental para subsidiar a gestão pedagógica numa escola de ensino médio	Lucia Kelly Souza Menezes	Marco Aurélio Kistemann Júnior	2019	Fomentar a utilização pedagógica dos resultados.	Encontros sistematizados para a apropriação dos resultados.
Sistema de Avaliação Educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas	Jomaira Pereira Monte	Cassiano Caon Amorin	2018	Implementar práticas de apropriação e uso dos resultados do SAETHE.	Formação Continuada dos educadores, com foco na apropriação dos resultados, a partir da criação de um núcleo de estudos, revisão da proposta curricular da rede e apoio às equipes educacionais na apropriação dos resultados das avaliações.
A apropriação de resultados na disciplina Matemática: o caso da Escola de Tempo Integral Tucunaré	Wiviane Ribeiro Costa	Marco Aurélio Kistemann Junior	2017	Formação continuada de educadores com vistas a promover a compreensão da linguagem relativa às avaliações externas. E, ainda, estudos sobre a Matriz de Referência.	Implementação de grupo de estudos
A apropriação dos resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) em uma escola de ensino médio de São Sebastião da Vargem Alegre – Minas Gerais	Maria Gilda de Oliveira Alves	Lina Kátia Mesquita de Oliveira	2017	Planejamento estratégico para criação de uma cultura de apropriação de resultados.	Grupo de estudos

(continuação)

Título da dissertação	Autor	Orientador	Ano	Objetivos do PAE	Ações do PAE
A apropriação dos resultados do SADEAM em Língua Portuguesa em uma escola do ensino médio em Careiro da Várzea (AM)	Maria de Nazaré do Carmo de Jesus	Marco Aurélio Kistemann Júnior	2017	Fortalecimento do trabalho com a apropriação e gestão dos resultados.	Organização de palestras e a divulgação dos resultados a toda a comunidade escolar.
Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de ensino médio: limites e possibilidades de ações gestoras	Maria Vanderli de Souza Marques	Rosângela Veiga Júlio Ferreira	2017	Garantir que os resultados das avaliações retornem à sala de aula.	Ofertar oficinas e encontros pedagógicos para a apropriação dos resultados.
Apropriação de resultados: uma investigação das ações pedagógicas implementadas nas coordenadorias distritais de educação 02 e 07 do estado do Amazonas	Keylah Adriana Ramos Albuquerque Dolzanes	Marcelo Câmara dos Santos	2017	Promover o entendimento das avaliações para além da divulgação dos dados.	Proposição de um Manual de Orientação para Apropriação de resultados e os usos do material disponibilizado por aqueles responsáveis pelos testes.
Apropriação dos resultados do SADEAM relativos à produção textual no ensino médio: um estudo sobre a ação gestora em uma escola estadual de Itacoatiara – AM	Meiry Jane Cavalcante Rattes	Hilda Micarello	2017	Rever ações já desenvolvidas pela escola e direcioná-las a partir da apropriação de resultados.	Formação continuada de professores e encontros pedagógicos sobre a apropriação dos resultados da escola.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pelo site do PPGP.

É importante esclarecer que não se mapearam quais redes educacionais eram objeto de pesquisa dessas dissertações. Portanto, vale ressaltar que algumas dessas dissertações podem discorrer sobre redes que não preveem oficinas de divulgação e apropriação de resultados.

Das dez dissertações abordadas pelo quadro 7, sete propõem como ação a formação continuada de gestores e de educadores. O eixo de discussão dessas formações estaria relacionado aos conceitos da avaliação em larga escala, assim como aos usos dos resultados das avaliações pelas redes educacionais. As ações que não dizem respeito diretamente à formação continuada tangenciam essa temática, ao passo que sugerem momentos de divulgação de resultados, elaboração de documentos que possam orientar a apropriação dos resultados e investigação das dúvidas sobre avaliação. A recorrência da proposição de formação continuada com base em dados das avaliações sinaliza, ao CAEd, a necessidade, por parte das redes educacionais, de maior compreensão sobre as avaliações e, ainda, em como os resultados dialogam com as práticas educacionais cotidianas.

Conclui-se, portanto, que as pesquisas desenvolvidas pelos mestrandos do PPGP podem elencar evidências a respeito das dificuldades vivenciadas pelas redes para entender os resultados. Com base nessas evidências, a equipe responsável pelo processo de “Entrega de Resultados da Avaliação” poderia repensar a estrutura das oficinas de divulgação e apropriação dos resultados para que elas consigam atender às demandas dos estados e dos municípios.

Apesar de estar previsto que as atividades relacionadas à “Entrega de Resultados e Desenvolvimento Profissional” podem se beneficiar das pesquisas realizadas pelo PPGP, na prática, essa articulação entre os processos, infelizmente, não acontece. O que se coloca é que, pertencentes ao mesmo macroprocesso, não há ações sistemáticas que articulem os saberes produzidos pelos processos de “Entrega de Resultados da Avaliação” e “Suporte Acadêmico e Integração de Pós-graduação”.

Como explicitado até o momento, de diferentes maneiras, as oficinas de divulgação e apropriação de resultados vinculam-se a cada macroprocesso apresentado. Em relação ao macroprocesso 4, denominado “Pesquisa Aplicada, Manutenção e Desenvolvimento do Banco de Itens”, não é diferente.

O quarto macroprocesso engloba as atividades de “Pesquisa Aplicada ao Desenvolvimento de Instrumentos de Avaliação e Medidas educacionais”, cujo resultado é incorporado aos padrões técnicos para a elaboração dos itens. Esse macroprocesso conta com pesquisadores professores da UFJF que se interessam e já atuam no desenvolvimento de investigações relacionadas à temática da avaliação. No triênio de 2016 a 2019, o foco da

pesquisa tem sido a avaliação dos itens do Banco e a revisão das Matrizes de Referência, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a proposição de classes⁵⁸ de itens que possibilitem a construção de testes que afirmem com mais exatidão o desempenho dos estudantes. Para o trabalho, os colaboradores representantes de cada área do conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza – utilizam-se de arcabouços teóricos para subsidiar a revisão pedagógica dos itens que compõem o Banco de Itens do CAEd, analisam-nos estatisticamente no intuito de concluir em que medida os itens estudados atendem às habilidades que eles se propõem avaliar.

Uma primeira apresentação parcial dos resultados ocorreu no IV Seminário Nacional de Gestão e Avaliação em Educação, em 2018, organizado pelo PPGP. Nesse momento, os professores explicitaram a metodologia de pesquisa empreendida e um relatório com as análises de alguns descritores estudados. Paralelo ao encontro, a equipe de Pesquisa Aplicada promoveu um momento de diálogo entre os pesquisadores e os analistas em avaliação do CAEd, com o intuito de estreitarem as percepções sobre os processos de elaboração dos itens e, ainda, apresentarem o conceito de classe adotado pela pesquisa.

No caso dos pesquisadores de Língua Portuguesa, já foram disponibilizados para o CAEd três relatórios⁵⁹ com os resultados parciais da pesquisa de vigência 2016 – 2019. Encontra-se disponível, também, uma proposta em relação aos critérios de complexidade dos textos que são escolhidos para a elaboração dos itens.

No que diz respeito à contribuição da Pesquisa Aplicada para as oficinas, cabe destacar a investigação realizada sobre os instrumentos de avaliação elaborados pelo CAEd. Como já mencionado, a equipe da Pesquisa Aplicada se organiza para análise dos itens a partir de critérios estatísticos, considerando apenas aqueles com bons parâmetros e empreendendo uma análise com base na natureza do conhecimento acionado pelo item. Dessa forma, associando-se tais informações, estabelecem-se modelos de itens considerados ideais para avaliar uma determinada habilidade. Após a análise de um grupo de habilidades, os resultados da pesquisa são socializados à equipe do Banco de Itens e de Construção dos Instrumentos para que seja possível elaborar instrumentos cada vez mais ajustados ao que se pretende avaliar.

⁵⁸ De acordo com o relatório da Pesquisa Aplicada do 1º semestre de 2017, classe “é um meio de operacionalizar a verificação da manifestação de uma habilidade nos diferentes níveis de dificuldade em que ela possa se apresentar e ser avaliada” (CAED, 2017, p. 4).

⁵⁹ Os relatórios de pesquisa, assim como a proposta de critérios para classificar os textos a partir de sua complexidade, estão disponíveis na rede interna do CAEd.

A ação desenvolvida pela equipe de pesquisa vem contribuindo qualitativamente na forma como os instrumentos avaliativos são elaborados, possibilitando a divulgação de dados mais precisos dos sistemas educativos avaliados. Contudo, tal contribuição não alcança os profissionais alocados na equipe de Entrega de Resultados, ao passo que esses não participaram dos encontros propostos pela pesquisa. As discussões empreendidas nos encontros possibilitam um aprofundamento dos participantes em questões teóricas das áreas dos conhecimentos, assim como em embasamentos estatísticos. A participação em tal momento formativo poderia contribuir para o aprofundamento dos debates que ocorrem nas oficinas em relação à natureza do conhecimento que se avalia em cada item e como os resultados das avaliações podem auxiliar em práticas pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades avaliadas.

A “Manutenção do Banco de Itens e Documentação de Padrões Técnicos” também pertence ao quarto macroprocesso. As principais atividades desenvolvidas pelos integrantes desse setor são:

- (i) a elaboração de novos itens, conforme as classes e descritores da matriz de referência adotada pelo banco; (ii) a revisão técnica de itens do banco segundo critérios de análise estabelecidos pela pesquisa aplicada com base no estudo de processos cognitivos, nos dados empíricos disponíveis e nas referências curriculares nacionais; e (iii) a documentação de padrões técnicos do banco de itens do CAEd (CAED, 2016, p. 21).

O Banco de Itens do CAEd organiza-se a partir das diferentes áreas do conhecimento e conta com itens destinados às várias etapas da Educação Básica. A elaboração é feita pelos analistas que se organizam em sete equipes, a saber: Anos Iniciais – Língua Portuguesa e Matemática; Língua Portuguesa – anos finais; Matemática – anos finais; Ciências Humanas, Ciências da Natureza; Escrita e Oralidade e Editoração – responsável pelo *designer* gráfico dos itens e dos testes. Cada equipe é responsável pelos itens de sua área de formação. Os itens dos anos iniciais são elaborados por um grupo de pedagogos e profissionais formados em Letras.

É relevante ressaltar, como responsabilidade do Banco de Itens, a elaboração e revisão dos itens⁶⁰ que compõem os testes, bem como a editoração e as participações em oficinas de elaboração de itens. Além disso, esse setor se responsabiliza por atividades exercidas em colaboração com outras coordenações, como é o caso das participações em oficinas de

⁶⁰ O termo item será explicado ao se discutir a formação dos participantes das oficinas de divulgação e apropriação de resultados.

divulgação e apropriação de resultados, cuja responsabilidade aplica-se ao macroprocesso “Entrega de Resultados e Desenvolvimento Profissional”.

Para uma oficina em que há uma discussão pedagógica dos resultados, o papel desempenhado pela equipe do Banco de Itens é também importante, porque é nesse processo que os itens são elaborados e revisados, em diálogo com as Matrizes de Referência. Nesse sentido, os profissionais responsáveis por essas atividades compreendem as habilidades das Matrizes de Referência em relação aos conteúdos curriculares e, ainda, entendem como as especificidades do item garantem a validade da habilidade que se pretende avaliar. É, portanto, sob essa justificativa que os Analistas de Instrumentos de Avaliação do Banco de Itens são regularmente convidados a ministrar as oficinas.

Nota-se, portanto, que as atividades desenvolvidas pelos colaboradores do Banco de Itens são centrais no processo avaliativo, na medida em que são ações que propõem como as avaliações chegarão às escolas.

Em relação ao macroprocesso 4, constata-se uma articulação entre os dois processos que o compõem, isto é, a “Pesquisa Aplicada ao Desenvolvimento de Instrumentos de Avaliação e Medidas educacionais” e a “Manutenção do Banco de Itens e Documentação de Padrões Técnicos” mantêm-se em contato em momentos de formação. Contudo, essa relação não se faz com os demais macroprocessos do CAEd.

Em se tratando das oficinas, compreender o que os itens estão avaliando e a melhor maneira de elaborá-los pode embasar uma reestruturação das oficinas, a partir de um viés mais pedagógico.

No que diz respeito ao quinto e último macroprocesso, “Pesquisa Aplicada e Desenvolvimento de Tecnologia de Avaliação e Gestão da Educação Pública”, ressalta-se que seu objetivo é o desenvolvimento de tecnologias, como os repositórios de armazenagem dos dados, os aplicativos destinados à aplicação dos testes, como é o caso do teste de fluência, os portais e as plataformas que podem auxiliar na gestão educacional do país, focando, também, a atenção na modernização da educação pública. Como os seis processos relacionados a esse macroprocesso possuem centralidade em atividades de desenvolvimento de tecnologia para apoio à pesquisa em avaliação, o CAEd encontra-se também dentre aqueles que entendem a importância do ambiente digital e preocupa-se em criar mecanismos para o uso de recursos tecnológicos em suas atividades diárias.

O apoio às redes se faz pelo desenvolvimento de tecnologias destinadas a diferentes fins. Cabe citar a manutenção da Plataforma TAO, ferramenta de elaboração dos itens digitais que possibilita o uso de recursos interativos nesse processo de elaboração. Essa ferramenta

abre espaço para que se avaliem habilidades que antes não eram passíveis de aferição e, ainda, o uso de recursos audiovisuais.

O apoio à tecnologia também é fundamental para o estabelecimento de formações continuadas a distância, como as ações do PPGP.

Além da formação, os portais desenvolvidos pelas equipes de tecnologia são ambientes virtuais no quais estão disponíveis documentos relacionados às avaliações, como as Matrizes de Referência, os resultados estatísticos, as revistas pedagógicas. É, portanto, um espaço importante de informação, aprendizado e diálogo que precisa ser pensado de maneira acessível para os educadores.

Vale destacar, também, o desenvolvimento de aplicativos. Em 2018, a ferramenta de aplicação do teste de fluência permitia a gravação, *offline*, dos áudios das crianças avaliadas. Um outro exemplo é o ambiente criado para auxiliar os gestores nos processos administrativos das escolas.

O que se coloca, entretanto, é que o uso da tecnologia digital pelo CAEd amplia as possibilidades de avaliação, aproxima as distâncias e contribui para a formação dos educadores.

O detalhamento das atividades desenvolvidas em cada macroprocesso pode possibilitar uma visão mais sistêmica da pesquisa em avaliação do CAEd e, conseqüentemente, sinaliza a importância da articulação entre os cinco macroprocessos de trabalho para a proposição de atividades embasadas na empiria e na construção coletiva do saber.

Tal proposição é válida no que tange às oficinas. Conclui-se, portanto, que a necessidade de aprimoramento das oficinas de divulgação e apropriação de resultados requer a sistematização das relações entre os diferentes macroprocessos do CAEd. A hipótese foi ratificada pela análise empreendida, ao passo que demonstrou como o planejamento das oficinas perpassa as atividades desenvolvidas pelos diferentes processos, em que cada um, a partir do conhecimento sobre sua área de atuação, pode contribuir para a proposição de encontros mais refinados com as redes avaliadas.

Essa articulação pode minimizar as lacunas observadas nas oficinas em questão, já que contribui para o esclarecimento dos objetivos e critérios dos encontros, público participante e tempo de duração. Ressalta-se, ainda, que a gestão articulada dos macroprocessos pode possibilitar a oferta de uma oficina em que as discussões pedagógicas se sobreponham à apresentação dos dados. Para que haja uma maior intervenção pautada no pedagógico, é fundamental uma escolha criteriosa dos especialistas que ministrarão tais oficinas.

Um último ponto a ser considerado diz respeito à proposição de formação continuada após as oficinas com a temática da apropriação dos resultados, uma vez que a formação vem acontecendo somente nos momentos da divulgação. Destaca-se, desse modo, a importância de uma formação desdobrada após a oficina em si.

Assim sendo, com base nas evidências elencadas no percurso analítico, o capítulo 4 expõe a proposição de um Plano de Ação Educacional (PAE) que visa ao aprimoramento desses momentos de construção do saber.

4 OFICINAS PEDAGÓGICAS: A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE AS AVALIAÇÕES E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PAE)

No segundo capítulo desta dissertação, apresenta-se um pano de fundo histórico-educacional que contextualiza a implementação dos sistemas de avaliação em larga escala no Brasil. Em interface com essa explanação, a história do CAEd foi narrada, destacando-se o papel que o Centro ocupa no apoio às redes públicas de ensino. A fim de evidenciar a importância das ações no âmbito da alfabetização, destacam-se as avaliações nacionais destinadas às etapas iniciais do Ensino Fundamental que estão sob a responsabilidade do CAEd. Tal percurso fundamentou a descrição dos quatro Modelos de oficinas detalhados, ainda no capítulo 2, em que foi possível delimitar potencialidades e fragilidades desses momentos de divulgação e apropriação de resultados.

A partir dos aportes teóricos pesquisados, o capítulo 3 discorre sobre a interferência das avaliações em larga escala na implementação do currículo. Os riscos apontados por essa discussão permitiram analisar as oficinas de divulgação e apropriação de resultados frente a organização do CAEd em macroprocessos. Evidenciou-se nessa análise que a articulação entre os processos de trabalho desenvolvidos pelo Centro pode possibilitar oficinas mais estruturadas, com um viés pedagógico, que represente o esforço de contribuir para a ruptura com usos distorcidos das avaliações.

Ao se debruçar sobre as oficinas de divulgação e apropriação de resultados, partindo da premissa de que esses encontros precisam ser reestruturados para contribuir com o fortalecimento de práticas educacionais, as evidências ratificaram a problemática e embasaram a proposição de um Plano de Ação Educacional.

A metodologia escolhida para o PAE, o Planejamento Estratégico Situacional (PES), de acordo com Iida (1993), é

flexível e se adapta às constantes mudanças da situação real. E, o mais importante, não separa as funções do planejamento das de execução, pois não opera com “receitas” prontas, mas realiza análises situacionais para orientar o dirigente no momento da ação (IIDA, 1993, p. 114).

Com base nas características do PES, é possível propor ações que se enquadrem a cada situação apresentada, rompendo com a ideia de um plano estático, inflexível e fechado. Além disso, as atividades desenvolvidas pela equipe de planejamento e execução estão entrelaçadas,

articulação importante nos processos de trabalho desenvolvidos pelo CAEd. Outro ponto a ser considerado é o fato de o método PES poder ser ajustado diante de mudanças da situação real.

Iida (1993, p. 118) explicita que “é necessário, também, delimitar o espaço do problema, para descrever a governabilidade do ator”. O primeiro espaço seria o de governabilidade, aquele no qual as regras se situam. Já o segundo seria o local das regras fora de governabilidade, contudo, fazem parte do problema. O terceiro seria o espaço fora do jogo em que as regras estão atreladas ao problema sob um ângulo externo e podem influenciá-lo.

Pautando-se, portanto, nos pressupostos do PES, o presente Plano de Ação Educacional tem como objetivo estabelecer ações que visem ao aprimoramento das oficinas de divulgação e apropriação de resultados, de modo que esses momentos se constituam em espaços de construção coletiva do conhecimento com base em dados das avaliações e nas práticas pedagógicas. O elemento transversal da proposta que trazemos para esta dissertação é o desenvolvimento profissional. Tomamos como referência o objetivo primeiro das oficinas, qual seja, oportunizar que professores alfabetizadores e gestores possam compreender o que efetivamente os diagnósticos apresentados nas avaliações em larga escala dizem sobre o processo de alfabetização dos estudantes sob suas responsabilidades. Nesse sentido, há uma relação direta entre as oficinas e o desenvolvimento profissional desses educadores e, na mesma medida, daqueles que se responsabilizam por ministrar a referida oficina e dos que indiretamente contribuem para esse processo. Noutras palavras, uma rede se opera para que o objetivo da formação se efetive.

Com essa percepção, entendemos ser importante explicitar o que estamos chamando neste momento de apresentação do PAE de desenvolvimento profissional. Tomamos como referência a definição adotada por Gatti (2014), ao dizer que o desenvolvimento não se pode confundir nem com fatores relacionados a planos de carreira e nem a competência profissional ser entendida como sinônimo de eficiência/produção. Isso precisa ser compreendido numa perspectiva de rede em que as diferentes frentes que contribuíram para o educador se encontrar em uma determinada etapa de sua formação se atrelam a todas as outras e estão interligadas. Trata-se de um processo que possui uma cadeia ascendente, ou seja, está voltado a alterar as condições pessoais e profissionais para melhor. Nesse sentido “são necessárias ações conscientes, baseadas em uma reflexão mais objetiva sobre a realidade experimentada, vivenciada, reflexão que impulsionará atitudes e ações inovadoras, que se traduzam em práticas efetivas de mudança” (GATTI, 2004, p. 379). Para tanto, é necessário que haja esforço para modificar o quadro pessoal e, em alguns casos, institucional, que poderia estar

pautado em pesquisas que pudessem apresentar uma visão mais clara do que impede a implementação de percursos de transformação da realidade.

O desenvolvimento profissional alia-se a se ter uma visão mais clara do que impede movimentos de transformação de si ou de uma realidade, no caso de nossa realidade educacional próxima, nas escolas, e nas redes educacionais, no ensino e em sua gestão. Considerado nesta perspectiva, um processo de avaliação do trabalho docente, na sua inserção institucional, pode ser um meio para a tomada de consciência de determinadas situações pedagógico-didáticas, que permita construir superação de condições na direção da reconstrução constante da profissionalidade docente, das ações pedagógicas, dos aprendizados dos estudantes, em relação e decorrência de um processo desencadeado nessa direção (GATTI, 2004, p. 379).

É essa superação, a que se refere Gatti (2004), que entendemos ter sido o que buscamos quando nos debruçamos, nesta dissertação, sobre o trabalho realizado pelo CAEd – as oficinas de apropriação e divulgação de resultados. No complexo contexto de formação em que estão em jogo aspectos internos e externos à escola, uma coisa temos em mente para a proposição deste PAE: como melhorar os espaços de reflexão sobre percursos instituídos apresentados por meio de diagnósticos nesses momentos de formação. Para tanto, propõem-se ações como: i) o desenvolvimento da Gestão da Informação e do Conhecimento; ii) a formação em trabalho das equipes do CAEd e iii) a revisão dos textos de padrões de desempenho.

A sistematização de cada uma das ações propostas é detalhada nas seções seguintes, a começar pelo desenvolvimento da gestão da informação e do conhecimento.

4.1 GESTÃO DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

Como proposição inicial, aponta-se a importância da formação da equipe gestora do CAEd, em relação à gestão da informação e do conhecimento. Isso porque foi possível evidenciar que diferentes ações desenvolvidas pelo Centro são ações de natureza investigativa e técnica. Contudo, os resultados produzidos não são articulados de maneira que se propicie o desenvolvimento profissional dos especialistas que atuam na pesquisa em avaliação desenvolvida.

Tanto a Gestão da Informação, que consiste em garantir que as principais informações de cada setor de uma instituição sejam de conhecimento de todos os outros setores, quanto a do Conhecimento fortalecem o trabalho coletivo. Assim sendo, atuar nessa linha implica ter acesso a momentos de formação internamente de forma a caminhar no sentido de

transformação da realidade, no caso em tela, do processo formativo dos profissionais que atuam diretamente nas oficinas, mas também de outros que, de acordo com a análise dos macroprocessos, poderiam contribuir com a instituição para que o processo de gestão da informação se fortalecesse.

A Gestão do Conhecimento requer uma articulação mais densa com o contexto organizacional, pois, para a garantia de que haja desenvolvimento de uma determinada ação em profundidade, é necessário considerar “conhecimentos imbricados na cultura, nos comportamentos, valores, práticas adotadas na organização etc.” (SILVA, 2013, p. 63).

Pensando em como operacionalizar a Gestão da Informação e a do Conhecimento, considerando o que foi analisado no terceiro capítulo no que se refere à ausência de articulação entre os macroprocessos, faz-se preciso sistematizar momentos organizados regularmente para a discussão dos procedimentos de trabalho, resultados de pesquisa, bem como compartilhamento de experiências vivenciadas nas práticas diárias de trabalho.

Partindo-se da proposição de que o planejamento das atividades de Pesquisa do CAEd se organiza em um ciclo de 3 meses, a proposta seria, então, de um encontro a cada fim do trimestre, estruturado pelas equipes do Centro. Dessa maneira, a cada trimestre, uma equipe seria responsável por partilhar suas experiências de trabalho, desde levantar fragilidades coletivamente até apresentar possibilidades que possam contribuir com as atividades de outras equipes: momento de construção coletiva do conhecimento em avaliação.

Como locus para tais encontros, acredita-se que eles possam ser promovidos nos espaços do CAEd e, ainda, na Universidade Federal de Juiz de Fora, já que o Centro se estrutura, hoje, em três unidades, lotada com equipes que executam diferentes atividades na pesquisa em avaliação. Os encontros para a discussão poderiam ser promovidos a partir da equipe que será o responsável pela condução no momento. Assim, pode haver uma alternância desses lugares propositivos.

Pensar em momentos de construção coletiva do conhecimento sobre avaliação, a partir de discussões em que há a partilha dos resultados de pesquisa, ações e procedimentos diários de trabalho justifica-se pela necessidade, apontada na análise da presente pesquisa, posto que uma maior articulação entre os saberes construídos diariamente pelas equipes do CAEd, sejam elas responsáveis por atividade técnica ou aquelas responsáveis por atividades especializadas. Tal articulação coloca-se como chave para se repensar o refinamento da divulgação de resultados.

O quadro 8 expõe um cronograma para os três seminários destinadas à articulação entre os macroprocessos do CAEd.

Quadro 8 – Seminários de articulação do saber

Seminário	Data	Duração	Local	Equipe responsável	Público	Temática
1º Seminário	13/03/2020	4h	CAEd: Unidade Dom Orione	Equipe do macroprocesso de Entrega de resultados e desenvolvimento Profissional	Equipes dos macroprocessos de Pesquisa Aplicada e Banco de Itens e Construção de Instrumentos e Produção de Dados	Compartilhamento das experiências vivenciadas nas oficinas: as demandas pedagógicas das redes educacionais
2º Seminário	12/06/2020	4h	CAEd: Unidade Dom Orione	Equipes do macroprocesso de Pesquisa Aplicada e Banco de Itens	Equipes dos macroprocessos de Entrega de resultados e desenvolvimento Profissional e Construção de Instrumentos e Produção de Dados	Apresentação dos principais achados da Pesquisa Aplicada
3º Seminário	11/09/2020	4h	CAEd: Unidade Dom Orione	Equipes do macroprocesso Construção de Instrumentos e Produção de Dados, mais especificamente do processo de Organização do Campo e Processamento de Instrumentos	Equipes dos macroprocessos de Entrega de resultados e desenvolvimento Profissional, Pesquisa Aplicada e Banco de Itens e Construção de Instrumentos e Produção de Dados	Exposição dos procedimentos de trabalho da equipe de campo das avaliações: principais entraves.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao se propor um aprimoramento da gestão do conhecimento e da informação no CAEd, visando a uma maior articulação entre os macroprocessos desenvolvidos, cabe também refletir a respeito da necessidade de se pensar em práticas de desenvolvimento profissional dos colaboradores do Centro.

Dessa forma, uma segunda proposta do presente Plano de Ação Educacional seria a implementação de um processo de formação, em trabalho. Tais formações teriam como base as lacunas evidenciadas em cada processo de trabalho, bem como aquelas advindas das novas discussões fomentadas nos momentos de articulação entre as equipes.

4.2 FORMAÇÃO EM TRABALHO

Inicialmente, a proposta seria a formação em trabalho da Equipe de Divulgação de Resultados, com foco no aprofundamento das relações com a Equipe de Pesquisa Aplicada e, também, com aquelas que atuam na construção dos instrumentos de avaliação.

Assim sendo, os momentos formativos poderiam acontecer constantemente, no próprio CAEd, tomando como base as discussões apresentadas nos seminários. Por isso, propõe-se, para cada trimestre, uma reunião de planejamento em que esteja previstos a inserção dos momentos formativos e, ainda, o redirecionamento dos procedimentos de trabalho com base nas discussões já realizadas.

As propostas 1 e 2 deste Plano de Ação dizem respeito à necessidade de articulação entre os saberes já construídos pelas equipes do CAEd e, como consequência dessa articulação, a necessidade de desenvolvimento profissional dos colaboradores, com base nas discussões construídas coletivamente entre as equipes. Tal integração seria basilar para a sistematização de oficinas pedagógicas.

Espera-se que a sistematização da articulação entre equipes, necessidade esta evidenciada pela análise das oficinas em meio à própria organização do CAEd, possibilite alterações não apenas nas propostas de oficinas, mas na maneira como as atividades desenvolvidas se embasam na concepção que se tem sobre o papel das avaliações nas práticas educacionais.

4.3 REVISÃO DOS TEXTOS PADRÕES DE DESEMPENHO

Para pensar o papel da avaliação, o presente texto elege os aportes teóricos baseados em apropriação dos resultados das avaliações. Conclui-se, a partir dos autores estudados, que compreender o que significam os dados estatísticos em termos pedagógicos é um desafio. É, portanto, debruçando-se nessa discussão que a terceira proposta do Plano de Ação Educacional reside na revisão dos textos de Padrões de Desempenho. Tal escolha é embasada por entender que esses textos apresentam uma leitura pedagógica dos dados estatísticos. Nesse sentido, as informações apresentadas nesses textos precisariam ir além de uma lista de habilidades. É preciso avançar para que os textos possam informar em que medida as habilidades descritas em cada padrão relacionam-se com o desenvolvimento do estudante em um dado conhecimento.

A reformulação do texto dos padrões, além de possibilitar um maior entendimento a respeito dos dados estatísticos – já que os relacionam com o campo de conhecimento dos educadores – pode também auxiliar na construção da prática de implementação de um ciclo virtuoso de implementação desse currículo.

Propõe-se, portanto, a revisão dos textos Padrões de Desempenho das etapas de alfabetização, coordenada pela equipe de Pesquisa Aplicada em colaboração com as equipes de Modelagem de testes e Banco de Itens, no período estimado de um ano.

4.4 PROPOSIÇÃO DE UM NOVO MODELO DE OFICINA

A quarta proposição do PAE tem por intuito propor um novo Modelo de oficina⁶¹, destinado a educadores que atuam diretamente com as etapas de alfabetização.

Esse novo Modelo sustenta-se nas análises realizadas das oficinas de divulgação e apropriação de resultados, especialmente, no que diz respeito aos pontos de potencialidade e fragilidade desses momentos. A esses dados, articula-se o percurso analítico, empreendido no capítulo 3 desta dissertação, em que se destacaram as relações entre a organização em macroprocessos do CAEd e a estruturação das oficinas.

Apoiando-se, portanto, nesse entrecruzamento, o Modelo de oficina tem como critérios de estruturação aspectos como os apresentados no quadro 9.

⁶¹ A terceira ação deste PAE propõe a elaboração de um novo Modelo de oficina. Contudo, para esta dissertação, serão elencados apenas os critérios a serem considerados para o momento de estruturação desse processo formativo.

Quadro 9 – Critérios para novo Modelo de oficinas

PLANEJAMENTO			EXECUÇÃO	MONITORAMENTO
Mapeamento da oficina	Pesquisa	Produção de material	Diálogo com o público	Retorno das avaliações
Articulação com a Equipe de contratos do CAEd para alinhamento em relação ao termos acordados em contrato, como: a e quantidade de oficinas, o tempo de duração, o perfil do público que participante e do especialista que ministra a oficina	Análise prévia dos resultados que dados serão divulgados, em articulação com o conhecimento da equipe de Produção de Medidas	Elaboração dos slides de apresentação	Percepção das necessidades e demandas do público participante	Aperfeiçoamento da ficha de avaliação enviada pelo CAEd para as oficinas.
Articulação com a Equipe de contratos do CAEd para alinhamento em relação ao que a rede entende como objetivo da oficina.	Retomada das análises apresentadas pela Pesquisa Aplicada, bem como de conceitos que embasam a apropriação de resultados	Proposição de atividades de reflexão pedagógica dos resultados	Construção coletiva de possibilidades de uso dos resultados, a partir da realidade apresentada pelo público	Análise da ficha de avaliação da oficina. Essas análises podem retroalimentar a articulação do conhecimento entre as equipes dos macroprocessos
	Articulação com os conhecimentos construídos no “Seminário de construção do saber”, detalhados neste PAE			

Fonte: Elaborado pela autora.

4.5 CONTINUIDADE DAS OFICINAS: O CAED E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Consciente da metodologia de uma oficina, cujo espaço de reflexão é caracterizado por um breve recorte temporal e com base em minhas experiências em oficinas de divulgação e apropriação de resultados – hoje, totalizando, aproximadamente, quinze oficinas

ministradas, a proposição de uma continuação das discussões realizadas nas oficinas se coloca, a meu ver, como fundamental.

Nesse sentido, a quinta proposta de ação deste PAE diz respeito ao fortalecimento das ações de desenvolvimento profissional ofertadas pelo CAEd⁶².

Apoiando-se em uma das fragilidades, evidenciada por esta pesquisa, em que se constatou o não aprofundamento de discussões centradas na relação pedagógica dos dados das avaliações em larga escala e o currículo escolar, o objetivo desta ação reside na proposição de sequências didáticas, elaboradas por especialistas na área da avaliação, assim como da alfabetização. Justifica-se, dessa maneira, esta ação, pela importância da atuação do CAEd na proposição de um ciclo virtuoso do currículo, em que a avaliação é entendida na perspectiva do fortalecimento da proposta curricular das redes e não como possibilidade de estreitamento.

Hoje, sabe-se que o CAEd vem produzindo vídeos, *podcasts* e textos com intuito de fortalecer a apropriação dos resultados. Contudo, esse movimento é ainda incipiente, necessitando de uma sistematização em que se considere todo o conhecimento produzido pelo CAEd em relação à avaliação em larga escala e à alfabetização.

Com o intuito de dialogar com a proposta apresentada, a figura 33 ilustra uma sequência didática, retirada de um material pensado pelas pesquisadoras Hilda Micarello e Rosângela Ferreira para o CAEd.

⁶² Não foi possível, nesta dissertação, detalhar todos os momentos formativos ofertados pelo CAEd. O estudo do fortalecimento desses momentos é uma possível temática de pesquisa para aqueles que, como eu, interessam-se por políticas públicas e o desenvolvimento profissional dos educadores.

Figura 33 – Fragmento de sequência didática produzida para Ipojuca (continua)



ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Abordaremos nesta primeira Unidade tarefas que envolvem a **oralidade**, a **leitura**, a **escrita** e a **análise linguística** de palavras e frases com diferentes padrões silábicos e sintáticos, respectivamente.



ATIVIDADE 1

Objetivo: promover a leitura de um texto literário, provocando reflexões sobre as estratégias de leitura relacionadas aos conhecimentos extralinguístico (conhecimento social) e metalinguístico (conhecimento sobre a língua).

LEITURA DO LIVRO DE LITERATURA: "OS BICHOS TAMBÉM SONHAM"¹.



Autora: Andréa Daher
 Ilustrador: Zaven Paré
 Editora: Martins Fontes

1º MOMENTO: PREPARANDO-SE PARA A LEITURA, MOBILIZANDO ESTRATÉGIAS DE ANTECIPAÇÃO

ORALIDADE

Professor(a), essa atividade explora a oralidade, observando o conhecimento extralinguístico do estudante sobre os sonhos a partir de seu imaginário, relacionando realidade e fantasia por meio da ideia de que “Os bichos também sonham”. Nesse caso, atente para os conhecimentos prévios do estudante sobre o tema e também sobre questões relacionadas à forma do suporte livro de literatura (capa, contracapa, autor, ilustrador, editora, título)².

- 1 O livro “Os bichos também sonham” compõe o acervo dos livros disponibilizados pelo Ministério da Educação pelo Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), assim como os demais sugeridos ao longo da Unidade I.
- 2 Professor(a), apresentaremos as sugestões de interação sempre nesse mesmo formato: em destaque, dentro de um quadro.

(continuação)

1.1 CONVERSANDO SOBRE SONHO

- Você sabe o que é um sonho?
- Você se lembra de algum sonho que teve? Conte-o para a turma.
- Às vezes a gente pode sonhar acordado? Isso já aconteceu com você?
- Para você, os bichos podem sonhar como a gente sonha?
- Com o que os bichos podem sonhar?

As respostas são pessoais. É importante deixar que os estudantes exponham suas hipóteses pessoais sobre o conteúdo do livro. Não existem respostas certas ou erradas para essas questões.

1.2 OBSERVANDO A ILUSTRAÇÃO DA CAPA DO LIVRO “OS BICHOS TAMBÉM SONHAM”

- Do que você acha que esse livro vai tratar?
- Que bicho você acha que é esse?

As respostas são pessoais. É importante deixar que os estudantes exponham suas hipóteses pessoais sobre o conteúdo do livro. Não existem respostas certas ou erradas para essas questões.

1.3 OBSERVANDO OS ELEMENTOS PRÉ-TEXTUAIS

- Na capa, aparecem alguns nomes além do título. Você sabe que nomes são esses?

Neste caso, é importante que os estudantes observem que, na capa, além do título, aparecem também os nomes do autor, do ilustrador, e da editora.

Após a conversa sobre esses pontos e outros que porventura surgirem, realize uma leitura oral do texto, e atente aos elementos que permitem sua fluidez (a entonação da voz; o uso adequado dos sinais de pontuação, o tom de voz).

Também é importante criar um ambiente favorável à leitura: reservar um momento do dia especialmente para este fim, de preferência que não seja nos minutos finais da aula; preparar os estudantes para receberem a história, motivando-os para isso; criar um ambiente confortável para ouvir a história.

2º MOMENTO: LENDO UMA HISTÓRIA **LEITURA ORAL DO LIVRO DE LITERATURA**

Explore as ilustrações, envolvendo os estudantes durante o momento de contação, criando expectativas que seduzam o leitor.

(continuação)

3º MOMENTO: RETOMANDO A LEITURA **3.1 ATIVIDADE DE RECONTO**

Após a leitura oral do livro, proponha que os estudantes retomem suas hipóteses iniciais sobre a história, principalmente as relacionadas aos sonhos dos bichos. A ideia central aqui é a de que os estudantes possam confirmar ou refutar suas hipóteses iniciais após conhecerem o conteúdo do livro.

Reconte a história, se os estudantes solicitarem, ou convide-os a recontá-la. Esse movimento de reconto costuma agradar aos estudantes, que continuam estabelecendo relações de sentido com o texto literário. Essa atividade possibilita a apropriação da linguagem escrita, auxiliando na formulação de sínteses, e desenvolvendo inclusive uma escuta atenta ao outro e a ampliação do repertório linguístico dos estudantes. O reconto pode provocar o mesmo fascínio de quando a história foi ouvida pela primeira vez. Trata-se de uma estratégia que forma leitores contadores de histórias e mediadores de leituras.

Ofereça o livro para que os estudantes façam esse reconto e esclareça que, mesmo sem saber ainda ler o texto sozinhos, eles podem se apoiar nas imagens para recontar o que lembram da história. Essa é uma estratégia importante para que os estudantes possam se apropriar do vocabulário da história, fazendo uso, em seu reconto, de palavras que muitas vezes não conhecem ou usam pouco.

 **3.2 ATIVIDADE ORAL**

- O que você entendeu da leitura desse texto?
- O que mais chamou sua atenção?
- De que parte mais gostou? Por quê?
- Teve alguma parte do texto de que não gostou? Por quê?

As respostas são pessoais. É importante deixar que os estudantes exponham sua síntese sobre o conteúdo do livro. Não existem respostas certas ou erradas para essas questões.

**3.3 ATIVIDADE ESCRITA**

A atividade proposta aqui é a de registrar por escrito as interações orais dos estudantes sobre o que entenderam da leitura. Sugerimos que essa escrita seja registrada em um papel pardo e que você, professor(a), convide os estudantes, em pequenos grupos, para desenharem tanto nas margens quanto ao final do cartaz.

Explore oralmente as respostas dadas às duas últimas perguntas propostas: de que parte mais gostou e de qual não gostou. Atente para as explicações, mediando as discussões para que os estudantes percebam se gostaram dos mesmos sonhos ou de sonhos diferentes. Crie outro quadro no qual possam exprimir suas opiniões sobre a história ouvida e outras contadas ao longo da Unidade³.

³ Tarefas realizadas coletivamente e expostas em sala de aula, como as que estão sendo aqui propostas, contribuem para a formação de um ambiente alfabetizador.

(continuação)



GOSTEI MUITO!



GOSTEI!



NÃO GOSTEI!



3.4 ATIVIDADE ESCRITA

- Escrita coletiva de frase.

Professor(a), proponha à turma a escrita coletiva de uma frase em que apareça um dos bichos da história “Os bichos também sonham”. Durante essa escrita coletiva, solicite que os estudantes falem as frases em voz alta. Na sequência, peça que soletem as palavras que irão compor a frase e, enquanto forem soletrando, questione-os sobre quais letras ou sílabas usar. Anote no quadro, realizando a leitura com os estudantes, à medida que a frase for sendo construída. Ao final, proponha que todos registrem no caderno a frase e a ilustrem.

Sugerimos que cada estudante da turma tenha um caderno de anotações sobre as histórias que ouvem.

- Depois, peça que os estudantes observem as outras palavras e que identifiquem quais delas têm mais do que cinco letras, e quais têm menos de cinco letras. Organize-as para que eles possam visualizar as diferenças e as semelhanças.

Professor(a), essas atividades contribuem para o desenvolvimento das habilidades de ler palavras e frases com estrutura sintática simples, que os estudantes que se encontram no padrão ELEMENTAR I ainda não desenvolveram. Trata-se de uma tarefa desafiadora para os estudantes alocados nesse padrão, mas que pode também trazer contribuições para aqueles que se encontram nos demais padrões de desempenho⁴.



3.5 ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Leia a frase abaixo:

A ANTA SONHA COM UM BICHO CASCUDO.

Peça que os estudantes leiam a frase em voz alta. Em seguida, pergunte:

- Quantas palavras formam a frase?

A frase é formada por sete palavras. Em geral, os estudantes tendem a não considerar os artigos como palavras, especialmente quando têm apenas uma letra, como no caso da frase apresentada.

- Quantas letras formam cada uma das palavras?

Para realizar esta atividade, faça uma lista das palavras no quadro e registre o total de letras à frente de cada uma.

- Pergunte qual das palavras é formada por três sílabas e peça que os estudantes a registrem no caderno. Em seguida, peça que localizem, na frase, a palavra trissílaba – CASCUDO – e que circulem a sílaba medial dessa palavra.

- Agrupe, juntamente com os estudantes, as palavras que possuem o mesmo número de letras (5): **sonha** e **bicho**.

(continuação)



2ª ATIVIDADE

Objetivo: associar os nomes dos animais e suas representações imagéticas às características elencadas no texto para esses animais de forma lúdica.

JOGO DA MEMÓRIA

Professor(a), a sugestão aqui é a de explorar a dimensão linguística das palavras, atentando para:

- a complexidade dos nomes dos animais - HIPOPÓTAMO, AVESTRUZ, TAMANDUÁ, CANGURU, ELEFANTE, COELHO, ANTA;

- o tamanho da palavra – dissílabas: ANTA, TATU; trissílabas: COELHO, AVESTRUZ, GIRAFA, CANGURU; polissílabas: ELEFANTE, TAMANDUÁ, HIPOPÓTAMO;

- a familiaridade do leitor com as palavras – AVESTRUZ, HIPOPÓTAMO, CANGURU, ANTA, TAMANDUÁ, GIRAFA, ELEFANTE, COELHO.

Considere também as partes do corpo nesse exercício.

Essa atividade promove o desenvolvimento da habilidade de ler palavras canônicas e não canônicas, característica dos padrões ELEMENTAR I e ELEMENTAR II.

	TAMANDUÁ	LÍNGUA COMPRIDA
	COELHO	ORELHAS COMPRIDAS

3º MOMENTO: RODA DE CONVERSA

- Ao final da atividade, pergunte aos estudantes o que acharam da brincadeira, pedindo que expliquem o que aprenderam.

4º MOMENTO: AVALIAÇÃO

Tão importante quanto acertar a escrita das palavras escolhidas e ser elogiado por essa conquista, que oportuniza aos estudantes dominarem tarefas relacionadas ao padrão ELEMENTAR II, é identificar as diferentes realizações escritas que fornecerão pistas importantes para os trabalhos subsequentes.



4.1 DITADO DE PALAVRAS

Faça um ditado por escrito com as palavras do jogo. A seleção dessas palavras atende aos critérios de complexidade, tamanho e familiaridade do leitor com algumas palavras.

Exemplos de palavras:

1) anta (dissílabas)	1) boca (dissílabas)
2) coelho (trissílabas)	2) barriga (trissílabas)
3) elefante (polissílabas)	3) patas (dissílabas)
4) tatu (dissílabas)	4) cascudo (trissílabas)
5) girafa (trissílabas)	5) nariz (dissílabas)
6) hipopótamo (polissílabas)	6) orelhas (trissílabas)

Professor(a), em ambas as sugestões de ditado, explore com os estudantes o tamanho das palavras, sugerindo que repitam cada palavra em voz alta, após ditar, identificando quantas sílabas possui. Em seguida, dite mais uma vez a palavra antes de passar à seguinte. Após concluir o ditado de palavras, proponha que os estudantes circulem somente as palavras dissílabas, por exemplo.

Dependendo do nível dos estudantes da sua turma, faça um ditado dirigido, registrando no quadro as palavras e pedindo que eles as solem. Em seguida, peça que as registrem no caderno.

Exemplos considerando a complexidade das palavras:

CANÔNICAS	NÃO CANÔNICAS
girafa	língua
pata	canguru
boca	elefante
	tamanduá
	coelho
	barriga
	orelhas
	hipopótamo



4.2 ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

4.2.1 Explore as palavras em outras situações de reflexão sobre a língua, como, por exemplo, as palavras nas quais há marcas de nasalização – **língua**, **canguru**, **elefante** e **tamanduá**. Peça que os estudantes circulem as sílabas nas quais a letra “n” aparece. Peça que leiam em voz alta e observem o som. Explore com os estudantes o fato de se tratar de uma sílaba formada por três letras.

4.2.2 Outra atividade que pode favorecer a reflexão sobre a língua é pedir aos estudantes que observem as três últimas palavras: **coelho**, **barriga** e **orelhas**, explorando oralmente o que observam em relação aos dígrafos LH e RR: são duas letras e uma única realização sonora. Peça que falem outras palavras em que isso também acontece e registre essas palavras no quadro.

Essa atividade desenvolve a habilidade de ler palavras não canônicas, característica do padrão ELEMENTAR II.

4.2.3 Elabore fichas com os nomes dos animais que foram trabalhados nos ditados. Organize os estudantes em duplas e entregue as fichas, pedindo que leiam as palavras em voz alta (procure mediar esse processo, se for necessário). Em seguida, analise linguisticamente cada uma das palavras das fichas, explorando oralmente alguns dos aspectos a seguir: contagem de letras; identificação das letras inicial e final; identificação das sílabas inicial, medial e final; contagem das sílabas que formam a palavra.

Essa atividade desenvolve a habilidade de reconhecer a palavra como unidade gráfica, entendendo-a a partir de uma reflexão sobre as letras e as sílabas que a constituem, atuando também no processo de aquisição da consciência fonológica. Trata-se de tarefas características tanto do padrão ELEMENTAR I quanto do ELEMENTAR II.



4.3 FORMANDO NOVAS PALAVRAS

Outra atividade que pode ser desenvolvida com o objetivo de promover a análise linguística é a de formar novas palavras.

Retome as fichas que foram trabalhadas na atividade anterior (nomes dos animais), e marque com traços as separações das sílabas que formam cada uma das palavras.

E/LE/FAN/TE

Organize a turma em duplas e/ou trios, e distribua duas ou três palavras para cada equipe. Em seguida, solicite que os estudantes recortem as sílabas de cada palavra recebida, e que formem novas palavras. Escolha uma palavra de cada equipe, registre-as no quadro e peça que os estudantes as escrevam no caderno.

Faça algumas das atividades de análise linguística sugeridas na tarefa anterior (contagem de letras e de sílabas; identificação de sílabas, considerando a posição), mediando oralmente o processo de reflexão diante das dificuldades dos estudantes.

Essa atividade contribui para o desenvolvimento da consciência silábica, favorecendo, assim como a atividade anterior, o desenvolvimento da consciência fonológica.

Fonte: CAEd (2016).

A partir de uma leitura atenta do material, pode-se perceber que ele tem como mote central a leitura de um livro literário que será abordado a partir de diferentes eixos de análises. Sendo assim, consideram-se atividades relativas à oralidade, escrita, leitura e análise linguística.

O diálogo com as avaliações se dá ao passo que as atividades foram pensadas em relação aos Padrões de Desempenho, isto é, delimitaram-se quais seriam as habilidades a serem trabalhadas e, a partir de uma metodologia de ensino, estruturaram-se as atividades que se relacionam com o seu desenvolvimento. O que pode ser constatado, nessa sequência didática, é seu formato diretamente relacionado às práticas pedagógicas de alfabetização e distante de práticas como, por exemplo, o treinamento a partir de itens.

O que se propõe, portanto, é a continuidade da formação dos participantes das oficinas, a partir da disponibilização de materiais produzidos por especialistas do CAEd, em plataforma digital. Esse espaço virtual se coloca como um local de acesso a textos teóricos, vídeos, *podcasts* e, ainda, de uma biblioteca com sequências didáticas que tenham como ponto de partida a relação entre as avaliações e o currículo escolar. Para esta ação, entende-se a importância da articulação entre as equipes pedagógicas do CAEd e aquelas especializadas pelo desenvolvimento de tecnologias.

Espera-se que a implementação das ações, delineadas por este Plano de ação Educacional, aconteça de maneira articulada, porque se acredita que o fortalecimento de uma contribui para o fortalecimento de todas as outras. Nesse sentido, a sistematização das ações de formação do CAEd contribuiria para que ele exerça, de maneira mais consistente, seu papel enquanto Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo compreender como vêm ocorrendo as oficinas de divulgação e apropriação de resultados das avaliações de alfabetização, sob a responsabilidade do CAEd, analisando de que maneira podem ser aprimoradas com intuito de contribuir para a atuação de gestores e professores alfabetizadores. A escolha por refletir sobre o papel das oficinas nas políticas de avaliação surge das minhas vivências, enquanto professora e Analistas de Instrumentos de Avaliação no CAEd, ao ministrar os quatro Modelos de oficinas por este texto detalhados.

A partir do referencial teórico utilizado, foi possível entender as avaliações em larga escala, assim com o contexto político-educacional no qual se inserem. Aprofundar-se nesses conhecimentos possibilitou elencar aspectos positivos das políticas de avaliações e, também, distorções de seus usos. Discutir os entraves para a educação dos usos das avaliações conduz reflexões profícuas sobre como as informações produzidas por essa metodologia possam contribuir, de fato, para alternar a realidade educacional vigente.

Em meio a esse breve recorte histórico-educacional, destacou-se o papel que o CAEd ocupa nas políticas de avaliação. Nesse sentido, consideraram-se aspectos como o início do projeto de pesquisa e sua organização atual. Mais do que isso, evidenciou-se como as concepções que regem os colaboradores do Centro nortearam suas ações de apoio e fortalecimento das redes educacionais para apresentar um diagnóstico do ensino.

Para empreender esta pesquisa de caráter qualitativo, analisou-se o conteúdo de informações a partir da revisão documental, pesquisa bibliográfica e também das informações obtidas com as entrevistas semiestruturadas. Tal percurso metodológico possibilitou a análise das oficinas de divulgação e apropriação de resultados, ratificando-se a importância de reestruturação desses momentos pelo CAEd.

Debruçar-se sobre as oficinas permitiu perceber que, enquanto “pontes” entre as políticas de avaliação e o cotidiano das redes escolares, seu papel é fundamental para desconstruir a apropriação aligeirada dos dados das avaliações. Partindo-se dessa premissa, a organização do CAEd em macroprocessos, norteada pelo anseio de melhoria da qualidade educacional, pode fortalecer os encontros com as redes avaliadas, utilizando-se dos conhecimentos produzidos por todos os processos de trabalho empreendidos pelo CAEd. Argumenta-se, portanto, em favor da contribuição do CAEd no fortalecimento do currículo, com base no diagnóstico que produz sobre as etapas de alfabetização. Entendido esse papel, o

CAEd pode se colocar enquanto uma fundação que auxilia na implementação de um ciclo virtuoso do currículo.

Objetivando, portanto, o aprimoramento das oficinas de divulgação e apropriação de resultados, via o fortalecimento das relações de trabalho do CAEd, foi proposto o Plano de Ação Educacional (PAE). A proposta organiza-se em ações de formação dos colaboradores do CAEd, embasadas na articulação entre os macroprocessos.

Como pesquisadora, o grande entrave foi manter a neutralidade em relação à temática das avaliações, já que, como professora, não nego a busca incessante por fazer parte das relações que buscam garantir a emancipação das crianças, através do conhecimento escolar. Nesse caso, a parcialidade foi colocada através do estudo de teóricos que discutem aspectos positivos e negativos das avaliações.

O caminho escolhido permitiu a estruturação do Plano de Ação Educacional cujas ações visam embasar oficinas pedagógicas, isto é, oficinas em que a linguagem estatística da metodologia das avaliações tenha significado pedagógico para as práticas de ensino, mesmo que, para isso, esses encontros sejam concebidos como o início de um processo de formação continuada de gestores e professores das redes públicas de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. Tempos de Avaliação no Brasil: Desenhos e Políticas. *In*: CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (Org.). **Gestão do Currículo e Gestão e Liderança** – Coleção Gestão e avaliação da educação Básica. 1ed. Juiz de Fora: FADEPE, 2012.
- BARBOSA, L. C. M. **O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: o caso das escolas públicas de Formiga – MG.** 2013. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENJAMIN, W. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interface com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Casa Civil, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1993.
- BRASIL. **Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a criação do Sistema Nacional de Avaliação. Brasil: MEC, 1994.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª séries.** Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 931, de 21 de março de 2005.** Institui o Sistema de Avaliação da educação Básica - SAEB. Brasília: MEC, 2005.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental. Brasília, DF: Casa Civil, 2006.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2013a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização ANA: Documento Básico.** Brasília, DF: INEP, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: 2014.

BRASIL. **Relatório nº 201314714**. Brasília: Controladoria Geral da União, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

CAED. **Guia de Elaboração de Itens**. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2014.

CAED. **Planejamento, Execução e Monitoramento da Pesquisa de Avaliação (2016 - 2019)**. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2016.

CAED. **Relatório semestral da pesquisa CAEd 2016 -2019 Língua Portuguesa**. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2017.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

CAPES. INFOCAPES. **Boletim Informativo**, Brasília, v. 5, n. 4, p. 1-78, out./dez. 1997.

CASTRO, M. H. G. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

COLOMER, T. O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. In: PÉREZ, F. C.; GARCÍA, J. R. (Orgs.) **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 123-136

DAMASCENO, E. A. A reconfiguração do currículo na sala de aula pela cultura do desempenho. In: SANTOS, L. L. C. P.; FAVACHO, A. M. P. (Org.). **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2012.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **PAEBES – 2014: Revista do Professor**. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2014. Disponível em: <http://www.paebes.caedufjf.net/colecoes/anos-anteriores/>. Acesso em: 15 nov. 2018.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: GIAMBIAGI, F.; VELOSO, F.; HENRIQUES, R. **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

BARBOSA, B. T.; MICARELLO, H. L.; FERREIRA, R. V. J. Avaliações em larga escala de língua portuguesa: uma pesquisa sobre a complexidade dos textos que dão suporte a itens que avaliam a leitura. **Pesquisa e debate em Educação**, Juiz de Fora, v.10, n.1, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32022>. Acesso em: 17 dez. 2020.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. Avaliação e Qualidade do Desenvolvimento Profissional Docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a06v19n2.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

HYPOLITO, Á. M.; IVO, A. A. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 02, n.11, p. 376-392, ago. 2013.

IIDA, I. Planejamento estratégico situacional. **Production**, São Paulo, v. 3, n. 2, p.113-125, jul./dez. 1993.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Resolução Nº 469, de 22 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração. Belo Horizonte: SEE/MG, 2003.

MINAS GERAIS. **ProAlfa**: Boletim pedagógico. Juiz de Fora: CAEd, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **PROALFA – 2009**: Boletim Pedagógico/2009. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2009. Disponível em: http://www.simave.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2012/06/BOLETIM_DE_RESULTADOS_PROALFA_2009.pdf. Acesso em: 7 set. 2018.

NETO, J. L. H. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013. 358f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14398/1/2013_JoaoLuizHortaNeto.pdf. Acesso em: 11 jul. 2018.

OLIVEIRA, M. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PERRENOUD, P. H. **Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PONTES, L. A. F. **Indicadores educacionais no Brasil e no mundo**: as diversas faces da educação. Juiz de Fora: PPGP/CAEd, s.d.

OLIVEIRA, S. M. P. A implantação do ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais: a Visão da Criança. 2011. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_OliveiraSMP_1.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

SILVA, E. **Gestão da Informação e do Conhecimento como subsídios para a geração de inovação**. 2013. 222f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C. & GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano. I, n.I, jul. 2009.

TERESINA. **SAETHE**: Boletim Pedagógico. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2014.

TERESINA. **SAETHE**: Boletim Pedagógico. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2016.

UFJF. Conselho Setorial de Graduação. **Resolução n. 012, de 22 de maio de 2001**. Cria o Núcleo de Políticas Públicas e Avaliação de Educação. Juiz de Fora: CSG, 2001.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

VERGARA, S. C. **Métodos de coletas de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

WERTHEIN, J. Pronunciamento. *In*: Seminário Internacional de Avaliação Educacional, Rio de Janeiro. **Anais...** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

YAZBECK, D. C. M. O Núcleo no interior das unidades universitárias: um exemplo. **Educação em Foco (UFJF)**, Juiz de Fora, p. 1-16, s.d. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/10-A-universidade-e-a-administra%C3%A7%C3%A3o-dos-diversos-conhecimentos-ok.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre esclarecimento (TCLE) para a realização da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO (TCLE)

Eu, Irene de Oliveira Ribeiro, RG N° MG-12.074.370, CPF N° 057.818.586-52, professora e mestranda do curso de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação, ofertado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a responsabilidade do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), responsável pela pesquisa **Entre a avaliação em larga escala e o currículo: uma análise das oficinas de divulgação de resultados da alfabetização do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (caed/ufjf)** gostaria de convidá-los a participar como voluntários deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar as ações gestoras do CAEd, no que tange aos momentos de formação ofertados, no caso em tela as oficinas de divulgação e apropriação de resultados com o intuito de otimizá-las para que possam contribuir no redirecionamento das práticas pedagógicas a partir dos dados das avaliações da alfabetização. Para tanto, analisarei como as oficinas de apropriação de resultados das avaliações em larga escala de leitura em Língua Portuguesa para os anos de iniciais do ensino fundamental, ministradas pelo CAEd, constituem-se em uma possibilidade de oferta de formação que pode contribuir nas tomadas de decisão das redes estadual e municipal, PAEBES e SAETHE, respectivamente, para a formação continuada de gestores e professores. Nesse sentido, pretendo analisar em que medida o CAEd, por ser um Centro de formação e pesquisa ligado à Universidade Federal de Juiz de Fora, constitui-se como um gestor colaborativo das ações desenvolvidas nas referidas redes. Com o intuito de coletar evidências para a fase 1 desta pesquisa, propõem-se entrevistas com integrantes da coordenação geral do CAEd. Nesse caso, sua participação como voluntária coloca-se como fundamental ao processo de investigação.

Durante a pesquisa, você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar, sem nenhum tipo de prejuízo, ou retaliação, pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas para que possam contribuir com a discussão em torno do tema.

Informo, na mesma medida, que não haverá ônus financeiro para sua participação na pesquisa.

Juiz de Fora, 05 março de 2019.

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista semiestruturada destinada aos sujeitos de pesquisa – Entrevistadas 1 e 2

Entrevista semiestruturada realizada com a Coordenação Geral do CAEd

Entrevista destinada à coleta de dados que embasará a dissertação de mestrado, intitulada **ENTRE A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DAS OFICINAS DE DIVULGAÇÃO DE RESULTADOS DA ALFABETIZAÇÃO DO CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd/UFJF)**.

Prezadas,

A entrevista que iremos realizar agora tem por objetivo sistematizar historicamente a trajetória do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) nas pesquisas de avaliação. Essa sistematização se coloca como importante para traçarmos o papel da instituição no desenvolvimento da política avaliativa no Brasil.

A ideia de contar a história do CAEd nasce de nossa pesquisa dissertativa, durante a banca de qualificação, de Andréia e Irene, já que ambas possuem problematizações parecidas. Como nosso tema envolve diretamente o CAEd, e mais do que isso, nossa atuação nessa instituição, entender o que o CAEd representa no cenário avaliativo se coloca como de fundamental importância para pensarmos as oficinas de divulgação de resultados e as habilidades e competências que envolvem a formação dos Analistas de Instrumentos de Avaliação para a construção de avaliações na área de Ciências Humanas.

Perguntas

1. Frente as questões das avaliações em larga Escala Brasileira, na década de 1990, do século XX, como o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) foi pensando?
2. Por que o CAEd foi pensado?
3. Quando o CAEd iniciou suas atividades?
4. Qual era a proposta de trabalho inicial do CAEd?
5. Quais atividades você desempenhava quando iniciou seus trabalhos no CAEd?
6. Quais foram os primeiros projetos do CAEd na área da avaliação externa?

7. É possível ter acesso a esses projetos ou ações ligadas a eles? Se sim, é possível dizer onde?
8. Você esteve envolvida desde o primeiro projeto do CAEd? De que forma?
9. O CAEd hoje mantém a mesma proposta de trabalho?
10. Quais foram as principais mudanças ocorridas na instituição, desde o início de sua atuação?
11. Quais as maiores contribuições para a política pública das avaliações em larga escala?
12. Que desafios o CAEd enfrenta atualmente para desenvolver atividades de pesquisa?
13. Quais são os principais momentos e marcos do CAEd em suas histórias?
14. De qual maneira o CAEd se estrutura para atender aos diferentes programas avaliativos?
15. Como podemos pensar as etapas da avaliação voltadas para a formação dos professores e gestores?
16. Qual tem sido o foco de atuação do CAEd na formação desses sujeitos educacionais?
17. Quais os aspectos de formação desses sujeitos ainda precisam ser otimizados?
18. Por que é importante haver devolutivas das avaliações para a sociedade?
19. Em relação aos profissionais que atuam no CAEd, no desenvolvimento de instrumentos de avaliação, qual a importância dada a formação desses sujeitos?
20. O que tem sido feito para qualificar esses profissionais?
21. O que você acha que ainda deveria ser feito?
22. Há algo que gostaria de falar e não foi abordado?

ANEXO A – Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos
EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
ESCRITA	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

Fonte: Brasil (2013b).

ANEXO B – Matriz de Referência de Matemática da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
Eixo Numérico e Algébrico	H1. Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades
	H2. Associar a denominação do número à sua respectiva representação simbólica
	H3. Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica
	H4. Comparar ou ordenar números naturais
	H5. Compor e decompor números
	H6. Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades
	H7. Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades
	H8. Cálculo de adições e subtrações
	H9. Resolver problemas que envolvam as ideias da multiplicação
	H10. Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão
Eixo de Geometria	H11. Identificar figuras geométricas planas
	H12. Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais
Eixo de Grandezas e Medidas	H13. Comparar e ordenar comprimentos
	H14. Identificar e relacionar cédulas e moedas
	H15. Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida
	H16. Ler resultados de medições
Eixo de Tratamento da Informação	H17. Identificar informações apresentadas em tabelas
	H18. Identificar informações apresentadas em gráficos

Fonte: Brasil (2013b).

ANEXO C – Atividade proposta para a oficina de divulgação de resultados do PAEBES ALFA, em 2015

ANÁLISE DA EQUIPE PEDAGÓGICA				
Nome da escola				
Etapa				
Disciplina				
PERCENTUAL DE ACERTO POR DESCRITOR				
Descritores com MENORES percentuais de acerto	Percentual	Tema/Domínio/ Tópico	Descritor	Principais conteúdos relacionados
Descritores com MAIORES percentuais de acerto	Percentual	Tema/Domínio/ Tópico	Descritor	Como as habilidades desenvolvidas podem auxiliar no trabalho de desenvolvimento das habilidades com menor percentual de acerto

