

SONIA REGINA COLARES D' ALMEIDA MARTINS

**AVALIAÇÃO EXTERNA/ AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO
CENTRO DE MÍDIAS DO AMAZONAS, DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Maria Veiga Gomes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2018

SONIA REGINA COLARES D' ALMEIDA MARTINS

**AVALIAÇÃO EXTERNA/ AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO
CENTRO DE MÍDIAS DO AMAZONAS, DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada em provas públicas
para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências
da Educação conferido pela Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias com
Despacho Reitoral Nº 296/2018 de 21 de
setembro, com a seguinte composição do júri:
Presidente - Professor Doutor Óscar Conceição
de Sousa

Arguente – Professor Doutor Vitor Teodoro
Orientadora - Professora Doutora Fernanda
Maria Veiga Gomes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

**Lisboa
2018**



Segue o teu destino,
Rega as tuas plantas,
Ama as tuas rosas.
O resto é a sombra
De árvores alheias.

FERNANDO PESSOA

DEDICATÓRIA

Primeiramente dedico as minhas vitórias a DEUS, aquele fez céus e a terra, em segundo aos meus pais (in memoriam), por me terem dado educação, valores e por me terem ensinado o que hoje eu sou. Em especial a minha mãe Francisca Colares (in memoriam), que onde quer que esteja nunca deixou de me amar, nem de confiar em mim, (amor incondicional). Mãe, você que me gerou e me alfabetizou, ensinando a ler primeiras palavras de coerência e fé. Ao meu esposo Jorge Mário P. Martins e aos filhos André Victor C. Martins e Greyce Hellen C. Martins, e todos os meus familiares e irmãos, mas citarei aquele irmão que diretamente me incentivou irmão e consultor Sebastião Colares Assantes.

À Prof.^a Dr.^a Fernanda Veiga Gomes, minha orientadora da ULHT e exemplo profissional, por não ter permitido que eu interrompesse o processo e pela confiança. “Que me marcou com sua primeira apresentação como minha orientadora deixando uma palavra para prosseguir “só se caminha caminhando” pelo estímulo, mesmo quando o cansaço parecia me abater e, principalmente, pela confiança e o carinho de sempre. Com vocês, queridos, divido a alegria desta experiência.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos primeiramente a DEUS, o dono dos céus e da terra e que me colocou pessoas tão especiais ao meu lado, sem as quais certamente não teria dado conta!

Em segundo aos meus pais, Francisca Colares e Raimundo Guedes (in memorian) , não posso deixar registrar e em especial a minha mãe querida que trabalhou muito para que os filhos estudassem e dizia “não pare nunca na sua caminhada para um dia se alguém na vida, meu infinito agradecimento. Obrigada pelo amor incondicional!

Ao meu querido esposo, Jorge Mario P. Martins , por ser tão importante na minha vida. Sempre a meu lado, me pondo para cima e me fazendo acreditar que posso mais que imagino. Devido a seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor, este trabalho pôde ser concretizado. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho!

Aos meus filhos André Victor C. Martins e a minha pequena Greyce Hellen C. Martins e aos meus irmãos, Norma Colares, Ana Cristina e Raifran Colares e meu agradecimento especial, ao meu irmão Sebastião Assantes que foi meu consultor desde do projeto inicial a seu modo, sempre contribuiu para melhoria desta dissertação e a todos que contribuíram indiretamente. Obrigada pela confiança! Agradeço também a minha sogra Dona Maria e meus cunhados, pelo incentivo e apoio. Obrigada pelo carinho!

À Professora Doutora Fernanda Veiga Gomes, é claro, que acreditou em meu potencial de uma forma a que eu não acreditava ser capaz de corresponder. Sempre disponível e dispostas a ajudar me, querendo que eu aproveitasse cada segundo dentro do mestrado para absorver conhecimento. Fez-me enxergar que existe mais que uma pesquisa o resultado desta dissertação irá colaborar com vidas humanas. Agradeço também a professora de Língua inglesa Cláudia Borges, que revisou o Abstract.

A todos que participaram espontaneamente deste trabalho. Por causa deles é que esta dissertação se concretizou. Vocês merecem meu eterno agradecimento! Ninguém vence sozinho... OBRIGADA A TODOS!

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo realizar um estudo sobre os sistemas de avaliação em larga escala com ênfase nas ações desenvolvidas pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM-SEDUC/AM) concernentes ao preparatório às avaliações externas de discentes matriculados no ensino fundamental (anos finais) presencial com mediação tecnológica. Os procedimentos metodológicos constituídos deram-se a partir da revisão de literatura, de leituras e inferências realizadas, da apresentação do cenário (lócus) da pesquisa com suas características, missão e valores e, com a descrição da organização das ações do ensino presencial com mediação tecnológica. A definição do problema de estudo, a questão de partida, os objetivos da pesquisa, as questões norteadoras e os documentos lidos e as análises feitas às ações implementadas pelo Centro de Mídias identificam a natureza qualitativa e interpretativa da pesquisa realizada. Os dados analisados, focados na avaliação diagnóstica e no balanço dos resultados obtidos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, apontaram os obstáculos, os desafios e as possibilidades das ações implementadas pelo CEMEAM no atendimento das escolas do ensino presencial com mediação tecnológica. As conclusões apresentadas, com ênfase nas melhorias dos resultados das avaliações externas, mostram a importância da intervenção do CEMEAM para a superação dos baixos índices de aprendizagens apresentados pelos indicadores.

Palavras-Chave: Avaliação Externa. SAEB/ Prova Brasil. Centro de Mídias (CEMEAM). Ensino Presencial. Mediação Tecnológica.

ABSTRACT

The research aimed to carry out a study on large-scale evaluation systems with emphasis on the actions developed by the Center for Educational Media of Amazonas (CEMEAM-SEDUC / AM) concerning the preparation of external evaluations of students enrolled in elementary education (final years) with technological mediation. The methodological procedures were based on a review of literature, readings and inferences made, the presentation of the scenario (locus) of the research with its characteristics, mission and values and, with the description of the organization of the actions of the presential teaching with technological mediation. The definition of the study problem, the starting point, the research objectives, the guiding questions and the documents read and the analyzes made to the actions implemented by the Media Center identify the qualitative and interpretative nature of the research carried out. The analyzed data, focused on the diagnostic evaluation and the balance of the results obtained in the Portuguese Language and Mathematics disciplines, pointed out the obstacles, challenges and possibilities of the actions implemented by CEMEAM in the attendance of the presential teaching schools with technological mediation. The conclusions presented, with emphasis on the improvements in the results of external evaluations, show the importance of CEMEAM intervention in overcoming the low levels of learning presented by the indicators.

Keywords: External Evaluation. SAEB / Prova Brasil. Media Center (CEMEAM). In-class teaching. Technological Mediation.

ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB -Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC - Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CAC – Caderno de Atividade Curricular
CEE-AM – Conselho Estadual de Educação
CEMEAM – Centro de Mídias de Educação do Amazonas
CPPA – Cronograma de Planejamento e Produção de Aulas
CSA – Cronograma de Sequência de Aulas
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DLI – Dinâmica Local Interativa
EaD – Ensino à Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ER – Exame de Reavaliação
FMI - Fundo Nacional Internacional
FRA – Formulário de Registro de Aula
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN -1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
MEC – Ministério da Educação
OD – Orientações Didáticas e Pedagógicas para o Professor Presencial
PA – Plano de Aula
PAA – Plano de Aula Assíncrona
PDE- Plano de Desenvolvimento de Educação
PDP – Plano Didático-Pedagógico
PERP – Plano de Estudos e Recuperação e Paralela
PP – Parecer Pedagógico

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNE- Plano Nacional de Educação

PPPTA- Plano de Produção de Planejamento e Transmissão de aulas

SADEAM – Sistema de Avaliação de Educação do Estado do Amazonas

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SCA – Sistema de Controle Acadêmico

SEDUC-AM – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

VSAT – *Verysmall Aperture Terminal*

Índice

Introdução.....	17
Capítulo 1 – Avaliações externa e interna: caminhos norteadores às melhorias no Ensino/Aprendizagem	21
1.1 Avaliações externas e internas: gênese contextual.....	21
1.2 Avaliação educacional/avaliação das aprendizagens.....	22
1.2.1 Breve história do conceito de avaliação	29
1.2.2 Geração de avaliação das aprendizagens	31
1.2.3 Avaliação das aprendizagens: um desafio para além dos instrumentos mensuráveis.....	38
Capítulo 2 – A implementação de políticas de avaliação da Educação Básica no Brasil.....	41
2.1 Evolução do Sistema de Avaliação das Aprendizagens.....	41
2.2 O Sistema de Avaliação Externa de Escolas.....	44
2.2.1 O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil.....	45
2.2.2 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	50
2.2.3 O processo histórico de implantação do SAEB	53
2.2.4 O SADEAM (Sistema de Avaliação do Desenvolvimento Educativo).....	62
Capítulo 3 – O desenho da pesquisa: <i>lócus</i> e metodologia constituída.....	66
3.1 O Centro de Mídias da Secretaria do Estado da Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC/AM)	66
3.1.1 Organização do Sistema de Ensino com mediação tecnológica.....	74
3.1.2 O Ensino fundamental (6º ao 9º ano).....	77

3.1.3 O Planejamento Didático-Pedagógico	83
3.2 Definição do Problema	91
3.3 A questão de partida	94
3.4 Os objetivos da pesquisa	95
3.4.1 Objetivo geral.....	95
3.4.2 Objetivos específicos.....	95
3.5 Questões norteadoras	96
3.6 Estudos realizados sobre o problema em análise.....	97
3.6.1 Excelência com equidade	101
3.6.2 As experiências realizadas em seis dessas escolas.....	101
3.6.2.1 Escola Municipal Miguel Antonio Lemos, Pedra Branca (CE).....	101
3.6.2.2 Escola Municipal Maria Leite de Araújo, Brejo Santo (CE)	102
3.6.2.3 Escola Municipal Gerardo Rodrigues, Sobral (CE).....	103
3.6.2.4 Escola Municipal Hebe de Almeida Leite Cardoso, Novo Horizonte (SP)	105
3.6.2.5 Escola Municipal Armando Ziller, Belo Horizonte (MG)	106
3.6.2.6 Escola Municipal Rodrigues Alves, Rio de Janeiro (RJ)	107
3.7 Uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa	113
3.8 Uma pesquisa documental.....	116
3.9 Papel do investigador.....	118
Capítulo 4 – As ações implementadas pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM-SEDUC/AM) no preparatório às avaliações em larga escala para o ensino fundamental (anos finais) presencial com mediação tecnológica.....	121
4.1 O Censo Escolar de 2013 a 2015 da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC- AM): Ensino fundamental em contexto	122
4.2 Os desafios e possibilidades de superação	126

4.2.1 Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa.....	131
4.2.2 Desempenho dos alunos em Matemática	132
4.3 Avaliações da aprendizagem no Ensino Fundamental (anos finais) presencial com Mediação Tecnológica organizadas pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM-SEDUC/AM).....	133
4.3.1 Instrumentos e atividades avaliativas implementados pelo CEMEAM-SEDUC/AM para o Ensino Fundamental (anos finais)	135
4.3.2 Distribuição e Registro de Notas	138
4.3.3 Lançamento e Registro de Notas no Sistema de Controle Acadêmico (SCA)	141
4.4 Ações implementadas pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas rumo às melhorias no processo ensino/aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental (anos Finais) Presencial com Mediação Tecnológica.....	145
4.4.1 O Projeto “Aprender Mais”	148
4.4.2 Balanço dos resultados em Matemática.....	154
4.5 Implementação de uma ação diagnóstica preparatória da avaliação.....	155
4.5.1 Planejamento da Ação	155
4.5.2 Os resultados da Avaliação Diagnóstica	157
4.6 Continuidade das ações de Avaliação Diagnóstica do CEMEAM	160
4.7 Discussão dos resultados das Ações do CEMEAM.....	164
Conclusão	167
Bibliografia	174
Anexos.....	I

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01 - Trajetória do SAEB	58
Quadro 02 – Trajetória SADEAM	63
Quadro 03 - Carga Horária por Componente Curricular.....	90
Quadro 04 – Indicadores de Avaliação das Habilidades Socioeducativas.....	137
Quadro 05 – Relatório da avaliação diagnóstica – CEMEAM (2017).....	162

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01 - IDEB – Resultados e Metas.....	52
Tabela 02 - Anos finais do Ensino Fundamental.....	52
Tabela 03 – Ensino Médio.....	52
Tabela 04 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental presencial com mediação tecnológica (6º ao 9º ano) a partir de 2013	76
Tabela 05 - Estrutura Curricular do Ensino Fundamental anos finais Presencial com Mediação Tecnológica (6º ao 9º ano).....	76
Tabela 06 - Componentes curriculares e organização do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) presencial com mediação tecnológica	77
Tabela 07 - Ensino Fundamental (6º e 7º ano): fase, turma (alunos - 2010).....	78
Tabela 08 - Ensino Fundamental (6º e 7º e 8º ano): fase, turma (alunos - 2011).....	79
Tabela 09 - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano): fase, turmas (alunos -2012)	79
Tabela 10 - Atendimento CEMEAM no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).....	80
Tabela 11 - Número de turmas e alunos no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	80
Tabela 12 – Percentual de crianças de 6 a 14 anos matriculados no Ensino Fundamental (taxa líquida de matrículas no Amazonas)	122
Tabela 13 – Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental/Todas as Redes do Amazonas...	125
Tabela 14 – Taxa de abandono do Ensino Fundamental/Todas as Redes Amazonas	125
Tabela 15 – Taxa de distorção Idade/Série do Ensino Fundamental/todas as Redes Amazonas	125
Tabela 16 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB-Amazonas)	129
Tabela 17 – Taxa de aprovação no Ensino Fundamental (Brasil, Amazonas e Rede Estadual)	129
Tabela 18 – Notas do Plano de Estudo	139
Tabela 19 – Resultados de análise Blocos III e IV de Matemática (2013).....	154
Tabela 20 – Resultados de análise Blocos III e IV de Matemática (2013).....	154

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01 – Linha do tempo do SAEB	54
Figura 02 – Configuração da composição SAEB.....	57
Figura 03 – Topologia Educacional	69
Figura 04 – Topologia Tecnológica	70
Figura 05 – Fluxo do Planejamento, Produção e Transmissão das Aulas.....	90
Figura 06 – Escola Municipal Miguel Antonio de Lemos, Pedra Branca (CE).....	102
Figura 07 – Escola Municipal Maria Leite de Araújo, Brejo Santo (CE)	104
Figura 08 – Escola Municipal Hebe de Almeida Leite Cardoso, Novo Horizonte (SP).....	106
Figura 09 – Escola Municipal Armando Ziller, Belo Horizonte (MG).....	107
Figura 10 – Escola Municipal Rodrigues Alves, Rio de Janeiro (RJ).....	108
Figura 11 – Caminhos da Educação	110
Figura 12 – Caminhos da Educação	110
Figura 13 – Alunos de Manacapuru percorrendo o barranco para chegar a escola.....	111
Figura 14 – Indicadores apresentados na reportagem	111
Figura 15 - Municípios que concentram 50% de crianças não matriculadas no Ensino Fundamental no Amazonas	123
Figura 16 – Resultado do IDEB (2015).....	128
Figura 17 – Plataforma SCA	142
Figura 18 – Plataforma SCA (login e senha)	142
Figura 19 – Turmas matriculadas no SCA (login e senha)	143
Figura 20 – Registro de lançamento de notas.....	144
Figura 21 – Projeto “Aprender Mais” (cartela com um trecho de Língua Portuguesa)	148
Figura 22 – Ata de Planejamento para Plano de ação (2013).....	156
Figura 23 – Apresentação dos resultados do simulado aplicado pelo CEMEAM (2013) à Equipe Gestora do Município de Careiro da Várzea - AM	159
Figura 24 – Alunos realizando a avaliação diagnóstica do CEMEAM	160
Figura 25 – Alunos realizando a avaliação diagnóstica do CEMEAM	161
Figura 26 – Alunos realizando a avaliação diagnóstica do CEMEAM	161
Figura 21 – Alunos realizando a avaliação diagnóstica do CEMEAM	162

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Percentual de alunos com 16 anos que deverão ter o ensino fundamental concluído até 2019 no Amazonas	124
Gráfico 02 - Resultado dos indicadores do IDEB anos finais do Ensino Fundamental	130
Gráfico 03 - Percentual de alunos por estágio de desempenho em Língua Portuguesa no SADEAM/Ensino Fundamental anos finais (2012-2014)	131
Gráfico 04 - Percentual de alunos por estágio de desempenho em Matemática no SADEAM/Ensino Fundamental anos finais (2012-2014)	133
Gráfico 05 - Rendimento Geral dos discentes do ensino fundamental (2015)	143
Gráfico 06 – Quantidade de acertos por item	150
Gráfico 07 – Percentual de acertos por item	150
Gráfico 08 – Quantidade de acertos por item	151
Gráfico 09 – Percentual de acertos por item	151
Gráfico 10 – Prioridade de intervenção	152
Gráfico 11 – Classificação dos alunos considerando a média dos participantes	153
Gráfico 12 – Classificação dos alunos considerando a média dos participantes em porcentagem	153
Gráfico 13 – Participação dos alunos na avaliação diagnóstica do CEMEAM	157
Gráfico 14 – Índice de acertos por discente	157
Gráfico 15 – Acertos por aluno/disciplina	158
Gráfico 16 – Acertos por aluno/disciplina	158
Gráfico 17 – Quantidade de acertos X quantidade total de questões por disciplina/grupo	159

INTRODUÇÃO

Quando me debrucei a realizar esta pesquisa, lembrei-me de minha trajetória de vida e como foi compondo-se no decorrer dos tempos, além de seu envolvimento afinado com processos avaliativos. Nesse sentido, muitas passagens surgiram em meus pensamentos, culminando em momentos marcantes de “vidas”, tais como os registros da vida intrauterina, da vida acadêmica perpassando pela pré-escola, alfabetização, ensino fundamental, ensino médio e, enfim, até à chegada ao espaço universitário. Foi neste contexto que percebi meu envolvimento com diversas etapas avaliativas, haja vista que os enunciados acima necessitaram de avaliações constantes para prosseguir tanto na vida pessoal quanto na vida acadêmica.

Posteriormente, após a conclusão do curso de Graduação em Pedagogia realizado numa Universidade Pública Federal, tive que preparar-me para o concurso público com finalidade de atuar em minha profissão. Logo após esta aprovação oriunda de seleção avaliativa, vivenciei mais três anos em estágio probatório acompanhado com avaliação profissional. Neste caminho, a cada função que assumia, a avaliação acompanhava-me, como professora para avaliar os estudantes em suas aprendizagens, enquanto gestora para avaliar os processos de gestão escolar, como coordenadora de projetos para acompanhar e monitorar os procedimentos de recursos financeiros e, atualmente, Pedagoga do Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), continuou avaliando e orientando os processos pedagógicos no ensino presencial com mediação tecnológica.

Deste modo, em todos os momentos de minha vida, fui avaliada e participei também como avaliadora, para garantir os espaços conquistados, bem como as experiências vivenciadas: avaliada academicamente, profissionalmente, pelas pessoas mais próximas como a família, pelos alunos, pelos amigos, etc. Neste viés, a avaliação foi o caminho que possibilitou o fortalecimento dos processos sociais que me encontro envolvida visando minha melhoria como pessoa e como sujeito atuante na sociedade.

Considerando o exposto, as experiências relatadas instigaram-me e despertaram-me o interesse em pesquisar no Mestrado em Educação sobre a temática da Avaliação, mais particularmente sobre a Avaliação da Aprendizagem com foco nos processos constituídos pelo CEMEAM que objetivaram o preparatório para as avaliações em larga escala de

discentes do ensino fundamental II na ótica da educação presencial com mediação tecnológica.

As Avaliações em Larga Escala têm sido foco de pesquisa nas escolas, por isso, é importante que os profissionais da educação estabeleçam relações entre os indicadores educacionais obtidos nas avaliações externas com desempenho apresentado pelos estudantes no processo ensino/aprendizagem. Já a Avaliação Interna é aferida pelo professor em sala de aula com o intuito de verificar a aprendizagem dos seus estudantes definido como Avaliação da Aprendizagem. Vale ressaltar que esta a avaliação define o tempo pedagógico necessário para organizar os conteúdos a serem trabalhados em cada etapa de ensino, sendo seus resultados utilizados para promover a aprendizagem do estudante, culminando em melhorias na realização das Avaliações Externas.

Partindo deste pressuposto, procurou realizar-se um estudo sobre os sistemas de avaliação nacional em larga escala (Prova Brasil/SAEB) evidenciando os indicadores de desempenho de aprendizagem, na rede estadual do Amazonas. Consequentemente, a questão de partida da presente pesquisa é a seguinte: Quais foram os obstáculos, os desafios e as possibilidades das ações implementadas pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM-SEDUC/AM) concernentes ao preparatório às avaliações externas de discentes matriculados no ensino fundamental presencial (anos finais) com mediação tecnológica?

O objetivo geral desta investigação prende-se com a análise das ações desenvolvidas pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM-SEDUC/AM) e dos resultados do Prova Brasil/SAEB e SADEAM, focados na avaliação diagnóstica e no balanço dos resultados obtidos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Os procedimentos metodológicos constituídos no estudo deram-se a partir da revisão de literatura e leituras e inferências realizadas a temática da avaliação em larga escala. A partir da apresentação do cenário (lócus) da pesquisa, o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM-SEDUC/AM), com as suas características, missão, valores e a organização do ensino presencial com mediação tecnológica procedeu-se à análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos.

A estrutura do texto dissertativo encontra-se organizado sequencialmente com este momento introdutório, seguido com quatro capítulos: o primeiro apresenta uma reflexão contextual, com amparo teórico sobre os tópicos que abordam a constituição histórica dos métodos de avaliação da aprendizagem, sistemas de avaliação em larga escala e avaliações

internas, identificando os métodos adotados na educação brasileira e amazonense. Concernente ao segundo, este expressa os processos constitutivos da pesquisa, iniciando com a apresentação do Centro de Mídias do Amazonas (CEMEAM) como palco promotor (*lócus*) de inúmeras organizações avaliativas e que conduz o ensino presencial com mediação tecnológica aos mais longínquos lugares do Estado do Amazonas. Logo após, são destacados os procedimentos metodológicos adotados.

No que confere ao terceiro, o mesmo apresenta o cenário do censo escolar (2013-2015) referente às matrículas das crianças e jovens amazonenses, destacando o que prevê o Plano Estadual de Educação para o Estado do Amazonas (PEE-AM 2014-2025) no que confere a garantia desse público matriculado no ensino fundamental. Posteriormente, são revelados alguns apontamentos sobre as metas destinadas ao Amazonas no campo avaliativo de seus alunos, indicando desafios e possíveis superações. Em seguida, são destacadas as ações implementadas pelo CEMEAM quanto ao preparatório para as avaliações externas de estudantes do ensino fundamental II. Por fim, são apresentadas as conclusões e as considerações finais.

Espera-se que esta investigação contribua para gerar a possibilidade de ampliação do debate da temática da Avaliação da Aprendizagem, tão necessária para elaboração de estratégias que visem um ensino fortalecido no cenário nacional e amazonense. É nesse caminho que a prática da avaliação no cotidiano escolar garantirá efetivamente a aprendizagem do aluno, pois ao construir a cultura da avaliação contínua na escola com o compromisso do coletivo, conseqüentemente possibilitará melhorias na boa qualidade da Educação e nos resultados das avaliações em larga escala.

As Avaliações Externas, a partir da aplicação de provas em larga escala, têm sido foco de pesquisa nas escolas, procurando que os gestores e os professores possam estabelecer relações entre os indicadores educacionais obtidos nas avaliações externas com o desempenho apresentado pelos estudantes no processo de ensino–aprendizagem nas diferentes etapas de ensino.

A Avaliação Interna é aferida às provas globais aplicadas. O professor em sala de aula procede à Avaliação das Aprendizagens com o intuito de verificar e controlar a aprendizagem dos seus estudantes. Compete aos professores fazer, em primeiro lugar, um diagnóstico das aprendizagens para depois retomarem sempre os conteúdos da série anterior, pois só assim, poderão dar continuidade às novas aprendizagens. Vale ressaltar que esta avaliação

diagnóstica define o tempo pedagógico necessário para organizar os conteúdos a serem trabalhados em cada etapa de ensino, sendo assim, seus resultados utilizados como uma forma de promoção do estudante.

Hoje no Brasil, a Avaliação em larga escala do ensino fundamental anos finais, tornou-se um grande desafio para as instituições governamentais da Educação Básica. Além das deficiências na proficiência em língua portuguesa e matemática da prova Brasil, o ensino fundamental apresenta carência de habilidades e competências leitora. Sem resolução destes problemas acabam afetando também o Ensino Médio, gerando sequelas para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Como refere Perrenoud (1999, p.168): “Enquanto a intenção de instruir não der resultados, o conflito entre lógica formativa e a lógica seletiva, permanecerá. Pode-se, certamente, prorrogar e atenuar a seleção, mas o centro do problema está alhures, na impotência da escola alcançar seus fins educativos declarados”.

Enquanto pedagoga e pesquisadora do Centro de Mídias da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM), constateei alguns fatores que impediram a melhoria da qualidade de ensino na zona rural. Um desses fatores está ligado às políticas públicas do Estado do Amazonas que excluiu desta avaliação externa as escolas da zona rural.

Em 2013 e 2015 a instituição SEDUC/AM, somente apresentou o resultado da escola matriz (sede), mas quem foi avaliado pelo SAEB (indicador Amostral) foi a escola anexo do 9º ano mediada por tecnologia. Inexplicavelmente, deixaram de fora deste diagnóstico todas as escolas do Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM-AM). De acordo com boletim do INEP/MEC, só constavam as notas de diagnósticos das escolas matriz do Amazonas. No entanto, no sistema de avaliação nacional PROVA BRASIL/SAEB, evidenciaram-se os indicadores de desempenho de aprendizagem no período de 2013 e 2015, nas redes estaduais, municipais e privadas.

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÕES EXTERNA E INTERNA: CAMINHOS NORTEADORES ÀS MELHORIAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM

Este capítulo apresenta uma reflexão contextual, com amparo teórico sobre os tópicos que abordam a constituição histórica dos métodos de avaliação da aprendizagem, sistemas de avaliação em larga escala e avaliações internas. A intenção é a apropriação dos conceitos e análise sobre esses temas e como se fazem presentes no âmbito escolar, identificando os métodos adotados pela educação brasileira e amazonense. Nesse sentido, consideramos essa discussão necessária para possibilitar a constituição de um pensamento crítico-reflexivo, contribuindo ao arcabouço dos conhecimentos científicos que se debruçam sobre o objeto de estudo.

1.1 AVALIAÇÃO EXTERNA E INTERNA: GÊNESE CONTEXTUAL

Avaliar vem do latim *a + valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado. Porém, a compreensão da avaliação do processo ensino/aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

De acordo com Dicionário Aurélio, avaliar significa: “*determinar o valor ou valia de; apreciar o merecimento de; reconhecer a força de; fazer ideia de; estimar; ajuizar; calcular*”. Nesse viés, avaliação é um termo geral que diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando a emitir um juízo valorativo.

A avaliação interna provém de necessidades escolares inerentes à realidade de cada escola e às condições de ensino e de aprendizagem. Esta avaliação é justificada ao longo dos

anos pela necessidade de uma melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares. São também parte importante na reflexão sobre o sucesso ou insucesso dos discentes a avaliação de docentes e a avaliação das condições de gestão.

A avaliação externa teve a sua origem em necessidades políticas e educacionais históricas (Freitas, 2005) relacionadas com a melhoria e o controlo do sistema educativo. A avaliação externa tem hoje um papel complementar à avaliação interna e, geralmente, abrange um conjunto ou rede de escolas, permitindo a comparação entre os resultados obtidos pelas instituições de ensino por utilizar instrumentos comuns. Tais avaliações passam a constituir-se num mecanismo regulatório de orientação para o funcionamento desenvolvimento das unidades públicas de ensino.

Segundo Klein e Fontanive (1995) a avaliação externa coloca-se como ferramenta de medição de resultados de desempenho em relação aos serviços públicos, um tornam-se instrumento de auferir sua qualidade, criando radiografias que possibilitem informações para o aprimoramento da atuação do Estado. Alguns autores definem a avaliação externa como sendo o “processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar” (Alavarse, Bravo & Machado, 2012, p. 1). Ou seja, os responsáveis pela elaboração desta avaliação não participam efetivamente do contexto escolar, evidenciando o distanciamento entre o avaliador (no que tange mais às secretarias de educação) e o local onde se desenvolve o avaliado.

1.2. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL/ AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

O termo “avaliação educacional” foi proposto primeiramente por Ralph Tyler, em 1934. Isso aconteceu exatamente na época em que surgiu na educação a avaliação por objetivos para verificar se estes vinham sendo cumpridos. Em 1965, constatou-se nos Estados Unidos das Américas (EUA) que o desempenho escolar dos negros americanos era fraco por causa da deficiência dos serviços educativos que eles recebiam.

Baseado então na Antropologia, Filosofia e Etnologia, a avaliação da educação americana passou a seguir novos métodos e a utilizar abordagens qualitativas. Nesse intuito, foi promulgada a primeira Lei sobre a Educação Primária e Secundária pelo presidente Lyndon Johnson, como parte de uma proposta do senador Robert Kennedy sobre avaliação

dos programas sociais e educativos dos EUA. Aos poucos, esse então novo método de avaliação passou a fazer parte de outras áreas, como a Filosofia, Sociologia, Economia e Administração.

Tal modelo de avaliação dos americanos, iniciado em 1965, perdurou até o começo da década de 80 do século 20. É importante sublinhar que essa prática avaliativa foi obrigada também a se adequar aos diferentes enfoques políticos, principalmente nos EUA e na Inglaterra, onde o neoliberalismo e a crise econômica tornaram o Estado mais controlador e fiscalizador. Como consequência, a avaliação educacional passou a ser fundamental nesses países, como um esforço obsessivo, objetivando a implantação de uma escrita cultural gerencialista e fiscalizadora (Bernstein apud Dias, 2002).

Nesta mesma época, especialmente na Inglaterra, atribuíram aos professores toda a responsabilidade pelas dificuldades políticas, administrativas e insucessos econômicos dos seus países. O que pode ser também admissível, no caso do Brasil. “Por incapacidade de responder as exigências do mercado, comércio e indústria, as universidades foram exigidas como se fossem empresas ou organizações competitivas” (Dias, 2002, p 23).

A avaliação educacional é voltada ao processo de ensino e se propõe avaliar continuamente aprendizagem, atribuindo valores em escalas relacionadas aos aspectos quantitativos e qualitativos. Sendo assim, a avaliação tem como finalidade reportar-se aos objetivos que foram traçados ao longo etapa de ensino, no planejamento do ensino. A intenção é que no decorrer do processo avaliativo este não estejam dissociado do que foi pretendido, interligando assim sua finalidade no início e no final do processo de ensino-aprendizagem . A avaliação diagnóstica torna-se fundamental visando verificar a existência, ou ausência, de habilidades e conhecimentos preestabelecidos, esta é uma ação que inicia o processo avaliativo verificando se o estudante domina os pré-requisitos necessários para novas aprendizagens.

“O processo avaliativo mediador se destina a acompanhar, entender e favorecer a contínua progressão do aluno em todas as etapas. Assim, “a dinâmica da avaliação é complexa, pois necessita ajustar-se aos percursos individuais de aprendizagem que se dão no coletivo e, portanto, em múltiplas e diferenciadas direções.” (Hoffmann, 2009, p 78)

Conforme Romão (2005) e Pereira (2006), as concepções mais presentes de avaliação estão classificadas de acordo com o tipo e a função que desempenham na escola. Segundo eles, essas tipologias podem ser classificadas em diagnóstica, formativa e mediadora.

A avaliação diagnóstica permite ao professor identificar em que momento do processo de construção do conhecimento o aluno se encontra; quais as atividades pedagógicas irão favorecer a aprendizagem, contrariando a avaliação mensurada - que tem por finalidade classificar e punir o aluno, haja vista que a avaliação diagnóstica tem por objetivo abolir a repetência. Neste caso, tanto Romão (2005) quanto Pereira (2006) defendem a tese que a avaliação não deve se constituir apenas em um julgamento, mas sim, num diagnóstico para o professor verificar pontos positivos e falhos do processo educativo, possibilitando refletir e desenvolver ações com intuito de melhorias do ensino e da vida das pessoas.

A avaliação formativa ocorre durante o processo de ensino e de aprendizagem do aluno com o objetivo de fornecer informações do desenvolvimento do mesmo, a fim de identificar os pontos frágeis do processo escolar, para então sugerir o melhor procedimento, o que ajudará na superação das dificuldades. No olhar de Romão (2005) e Pereira (2006) - esse tipo de avaliação deveria ocorrer ao longo do processo de ensino e de aprendizagem do aluno, de maneira continuada, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos propostos e quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades de ensino.

Por último, os autores supracitados apresentam a avaliação mediadora como a caracterização do acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, no sentido de ajudá-lo a melhorar, através da discussão das razões de sua efetivação ou não, entre aluno e professor, na busca de soluções.

Romão (2005) e Pereira (2006) citam também outros exemplos de avaliação de educação, conforme apresentamos a seguir:

Avaliação emancipatória – está relacionada aos programas educacionais e sociais, sendo voltada para avaliar e transformar, para que se possam efetivar ações de transformação e emancipação de uma dada realidade escolar.

Avaliação dialógica – contrapõe-se a avaliação com a finalidade de classificar e punir, sendo identificada com uma escola democrática, transdisciplinar e plural, difundida e defendida com base nos ideais de Paulo Freire.

Avaliação somativa ou tradicional – ocorre ao final de cada etapa com a finalidade de verificar se o aluno aprendeu; está relacionada com a nota, podendo ser sinônimo de seleção e aprovação.

Esta avaliação está na concepção classificatória, a qualidade refere-se a padrões preestabelecidos, em bases comparativas: critério de promoção , gabaritos de respostas às tarefas e padrões de comportamento ideal.

“Frequentemente a avaliação feita pelo professor se fundamenta na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado [...] a avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento.” (Esteban, 2001, p 16-17)

Para além dos modelos enunciados, existe a avaliação interna que ocorre no âmbito das escolas. Trata-se do processo de reflexão e autocritica das atividades que vêm sendo desenvolvidas nos diversos eixos do trabalho escolar. Portanto, a participação dos professores, estudantes, gestores e pedagogos e outros atores educacionais é fundamental na análise dos resultados alcançados pelo diagnóstico, de modo que indique novos procedimentos, supere as falhas encontradas e fortaleça os pontos positivos.

Freitas (2011) observa que uma avaliação transformadora, contínua e comprometida com o desenvolvimento do aluno e ainda que observa os objetivos qualitativos da escola - contribui para o trabalho do professor e dos outros profissionais interessados em uma instituição de ensino que seja destinada a todos e que resista à incorporação das desigualdades sociais como principio de seu funcionamento, criando práticas escolares significativas que desconstroem as hierarquias de desigualdades existentes na sociedade.

A proposta da avaliação transformadora é eliminar os processos de avaliação que, na maioria das vezes, têm sido conduzidos pelo próprio professor em sala de aula, através de testes padronizados, onde as práticas avaliativas acabam limitando-se ao processo instrucional de verificação de conteúdo escolar e que os docentes.

“Tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. É nessa informalidade que se joga o destino das crianças mais pobres.” (Freitas, 2011, p 28)

Por outro lado, faz-se importante sublinhar que não se deve avaliar a aprendizagem do ensino sem conhecimento da relação professor-aluno em sala de aula. Esse é um entendimento quase unânime dos críticos, tais como: Gómez (2000), Freire (1996) e Libâneo (1994).

De acordo com Gómez (2000), é importante considerar a relação entre professor/aluno junto ao clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir, discutir o nível de compreensão dos mesmos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Sendo assim, a participação dos alunos nas aulas é de suma importância, pois estará expressando seus conhecimentos, preocupações, interesses, desejos e vivências de movimento podendo assim, participar de forma ativa e crítica na construção e reconstrução de sua cultura de movimento e do grupo em que vive.

Freire (1996, p. 96) aponta que:

“O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.”

Quando o professor pergunta, ao discente, não está simplesmente querendo obter respostas que já conhece, mas incentivar o pensamento filosófico é querer que o educando reflita de maneira nova e considere métodos alternativos de pensar e agir. Neste ponto, se deve observar o que foi escrito por Libâneo (1994, p. 250):

“O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. “Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades.”

Em vista disso, a escola como contexto de construção e apropriação de conhecimentos deve compreender que, professor e aluno, participam desse processo essencialmente pela interação e a mediação entre si. Contudo, a escola reflexiva vai além, no momento em que vê a escola como uma organização que continuamente pensa em si própria, “na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”, pois “só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autônoma e responsável, autonomizante e educadora” (Alarcão, 2001, p. 25).

A partir desse entendimento, é fundamental recriar novas práticas de avaliação no interior da sala de aula e da escola. A avaliação tem que ser olhada como uma ferramenta de desenvolvimento. Luckesi (1984) apud Freitas (2011, p. 31) justifica esse posicionamento, observando que:

“O primeiro passo que nos parece fundamental para redirecionar os caminhos da prática da avaliação é a assunção de um posicionamento pedagógico claro e explícito [...]. Decorrente deste, um segundo ponto fundamental a ser considerado como proposta de ação é a conversão de cada um de nós [...] para novos rumos da prática educacional. Conversão, aqui, está citada no sentido de conscientização e de prática desta conscientização.”

Em síntese, o aluno deve desenvolver determinada competência cognitiva no processo de construção do conhecimento e apresentar habilidades a partir de tais competências. O conteúdo associado à habilidade deve ser desenvolvido em cada escolaridade e componente curricular

“As competências básicas serão cada vez mais as de saber escolher, avaliar as informações importantes para cada etapa da aprendizagem, as de relacionar tudo de pôr em prática o compreendido teoricamente e organizar sínteses baseadas em práticas individuais e grupais.” (Moran, 2012, p 149)

Corroborando com o pensamento de Moran (2012), a avaliação é uma prática pedagógica intrínseca ao processo ensino aprendizagem, com a função de diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento do aluno. Deve ser realizada em função dos conteúdos, utilizando métodos e instrumentos diversificados, coerentes com a concepção e finalidade educativa expressas na proposta pedagógica.

“Acho que toda avaliação virtual ou presencial deve ser continuada; o que significa que devemos avaliar não apenas um questionário de perguntas e respostas previamente elaboradas; devemos levar em conta também a participação do aluno, com dúvidas, comentários, críticas e atitudes em relação aos conteúdos abordados e em relação ao grupo e ao professor. Além disso, a pesquisa, o desenvolvimento de projetos, a criatividade nos trabalhos, a organização e, sobretudo, a flexibilidade com que o aluno faz conexões e relações entre diversos temas, autores e área de conhecimento devem ser levados em consideração na avaliação.” (Moran, 2012, p 124)

Analisando o exposto, pode-se dizer que é óbvio o objetivo da ação educativa. Seja ela qual for, resume-se no interesse em que o educando aprenda e se desenvolva, individual e coletivamente. Todavia, essa obviedade esbarra nas manifestações, tanto do desempenho do sistema educativo quanto da conduta individual dos professores. Os dados estatísticos educacionais do país, bem como a conduta individual dos docentes demonstram que, nem sempre, esse objetivo tem sido perseguido (Luckesi, 2011).

Já foi estudado que o problema da avaliação não se resolve no âmbito da avaliação formal e de sua técnica (por exemplo, como fazer uma melhor prova). A este respeito Ludke e Mediano (2002, p. 119) afirmam:

“Os aspectos técnicos de como realizar a avaliação são secundários, ainda que não irrelevantes. Na medida em que fazem referência a como realizar uma série de operações, são de importância para os professores, mas é mais transcendental ou prioritário dotá-los de conceitos e instrumentos críticos para analisar o conteúdo de avaliação e a utilização da mesma.”

Tem sido comum se pensar que a mudança é um centro difusor. Mas, Freire (1975, p. 90), coloca essa questão da seguinte forma:

“A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de entendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado.”

E, talvez por isso, por falta de ferramentas de avaliação que consigam diagnosticar a totalidade quantiquantitativas de suas escolas e seus atores, a Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC-AM), evidentemente, ainda enfrenta dificuldades para avaliar melhor a educação básica, principalmente na zona rural. O Governo do Estado adota o Sistema de Avaliação da Educação Básica do MEC, mas a SEDUC-AM

reconhece que as informações ainda são insuficientes para um diagnóstico mais detalhado sobre a qualidade do Ensino Fundamental, em razão da complexidade social de cada município do Estado.

1.2.1 Breve história do conceito de avaliação

O conceito de avaliação tem evoluído numa dinâmica constante, estando presente desde os tempos mais remotos. Os chineses e gregos foram realmente os primeiros a criarem critérios para selecionar indivíduos a assumirem determinados trabalhos (Dias, 2002 apud Rossato, 2004). Na Grécia de Sócrates, já se sugeria o princípio da autoavaliação, ou seja, pela máxima “conhece-te a ti mesmo” como requisito para chegar à verdade.

Na Idade Média, segundo Soeiro e Aveline apud Rossato (2004), os alunos que completavam o bacharelado e que quisessem ser professores precisavam ser aprovados em um exame para poder ensinar. Os mestres só recebiam o título de doutor se lessem publicamente o “Livro das Sentenças” de Pedro Lobardo ou, posteriormente, se defendessem teses. Havia também outra forma de avaliação: exercícios orais utilizados pelas universidades medievais e mais tarde pelos jesuítas.

Na história sobre avaliação educacional, os exames escolares foram sistematizados ao longo do século XVI e na primeira metade do século XVII especificamente quando os jesuítas elaboraram um documento publicado em 1599, intitulado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus*, que significa “Ordenamento e Institucionalização dos Estudos na Sociedade de Jesus”, popularmente conhecido como *Ratio Studiorum*. Esse documento formalizava o modo como deveriam ser administradas as práticas pedagógicas das escolas jesuítas e descrevia, dentre muitas instruções, como os alunos deveriam ser examinados ao final de um ano letivo vigente (prática ainda bastante comum em nossas escolas).

Segundo Luckesi (2011), *Ratio Studiorum* é o documento que normatiza o momento das provas, onde os estudantes não poderiam solicitar nada que necessitassem (nem aos seus colegas, nem ao profissional que toma conta da turma); não deveriam sentar-se em carteiras conjugadas (mas caso isso ocorresse, o professor deveria prestar muita atenção ao

comportamento dos dois alunos, para que um não copiasse a resposta do outro); o tempo da prova deveria ser previamente estabelecido, não sendo permitidos acréscimos de tempo.

Ainda no século XVII, John Amós Comênio, um bispo protestante da Morávia, região atualmente conhecida como República Tcheca, publicou um livro chamado “Didática Magna: ou da arte universal de ensinar tudo a todos, totalmente”. Nessa obra de título bastante audacioso, Comênio (s.d.) argumentava: “que aluno não se preparará suficientemente bem para as provas se ele souber que as provas são para valer?”

Somente a partir do século XIX, a avaliação começou a assumir uma forma mais estruturada e passou a ser associada à ideia de exames. Surge então o desenvolvimento de uma avaliação centrada na notação e controle, realizada através dos exames, sendo lançadas as bases da Docimologia¹.

Além disso, a Psicometria, caracterizada por testes padronizados e objetivos que mediam a inteligência e o desempenho das pessoas - foi outra área que se destacou no final do século 19 posteriormente, esses testes foram substituídos por outras formas mais amplas como: avaliação psicológica que é um processo complexo que busca gerar hipóteses ou diagnósticos sobre uma pessoa ou grupo.

A avaliação das aprendizagens, por sua vez, somente começou a ser proposta, compreendida e divulgada a partir de 1930, quando Ralph Tyler cunhou essa expressão para dizer do cuidado que os educadores necessitavam ter com a aprendizagem dos estudantes, cuja avaliação devia ter em conta os objetivos alcançados. Ralph Tyler estava preocupado com o fato de em cada 100 crianças americanas que ingressavam na escola, somente 30 eram aprovadas, ou seja, 70 crianças não tinham processado uma aprendizagem satisfatória.

A história de avaliação da aprendizagem pode ser considerada recente, enquanto que a história dos exames escolares já é um tanto mais longa. Conforme observamos, os exames escolares pautados nas mensurações quantitativas foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, junto com emergência da modernidade. Cabe aqui dizer que, a escola que conhecemos no presente é a escola da modernidade e, juntamente com ela, foram sistematizados os exames escolares no viés da estratificação, nos moldes como genericamente ocorrem em dias atuais. Nesse contexto, portanto, foi dado início a “verificação da

¹ A palavra *Docimologia* vem do grego *dokimé* = “teste”. Foi concebida por Henri Piéron em 1920 e refere-se ao estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados.

aprendizagem como recurso de castigo e imposição do medo para obter dos estudantes a devida atenção às lições dadas em sala de aula” (Luckesi, 2011, p.27).

Em 1960 e 1970, nos Estados Unidos, ganharam força os debates relacionados ao desenvolvimento de avaliações dos programas educacionais resultantes do investimento público. No governo de John Kennedy, nasceram os modelos de avaliação aplicados em larga escala, que chegaram ao Brasil entre os anos de 1980 e 1990, e que ainda hoje são bastante relevantes, ao buscarem reconhecer a efetividade e eficiência dos resultados escolares, porém numa lógica considerada distanciada dos aspectos qualitativos.

De acordo com Luckesi (2011) para distinguir as duas condutas – examinar ou avaliar, basta relembrar sucintamente que o ato de examinar, caracteriza -se pela classificação seletiva do educando ou seja o estudante deverá passar pelo processo seletivo do exame proposto, enquanto que avaliar, caracteriza-se pelo seu diagnóstico e pela inclusão. O educando não vem à escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim, para aprender e ser diagnosticado, diante disso, precisa do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista o direito à aprendizagem.

1.2.2 Gerações de Avaliação das Aprendizagens

Guba e Lincoln (1989) distinguem quatro gerações de avaliação que correspondem a outras tantas perspectivas, abordagens, significados ou conceptualizações, que é possível identificar ao longo dos últimos cem anos. Esse autores referem que a evolução dos significados que foram sendo atribuídos a avaliação, não pode ser desvinculada dos contextos históricos e sociais, dos propósitos que se pretendiam alcançar ou das convicções filosóficas dos que tinham algo que ver a concepção, o desenvolvimento e a concretização das avaliações” (Fernandes, 2009, p.44).

Segundo Fernandes (2009) há quatro gerações de avaliação que se caracterizam-se em:

- 1ª Geração - Avaliação como medida
- 2ª Geração - Avaliação como descrição
- 3ª Geração - Avaliação como juízo de valor e
- 4ª Geração -Avaliação como negociação e construção

1ª Geração - Avaliação como medida

A primeira geração de avaliação da medida inspira-se nos testes desenvolvidos na França por Alfred Binet , destinado a medir a inteligência e as aptidões .

Esta avaliação acabou por ser adotada pelos sistemas educativos no início do século XX Sinônimo de medida, avaliação era, portanto uma questão fundamentalmente técnica.

Através de testes bem construídos era possível medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos.

Segundo Fernandes (2009, p.46), esta é uma perspectiva em que classificar, selecionar e certificar, são funções da avaliação por excelência.

- Os conhecimentos são o único objeto de avaliação;
- A avaliação é em geral descontextualizada;
- Privilegia-se a quantificação de resultados em busca da objetividade, procurando garantir a neutralidade do professor avaliador;
- A avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os outros grupos de alunos.

Em síntese na primeira geração, é conhecida como geração da medida ou avaliação e medida eram sinônimos, a ideia prevalecia de que avaliação era essencialmente técnica , que através de testes bem construídos, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos. A inspiração para esta concepção vem de testes destinados a medir a inteligência e aptidões que se desenvolveram na França por Alfred Binet e vieram a dar origem ao chamado coeficiente de inteligência, resultante do quociente entre a idade mental e a idade cronológica das pessoas.

2ª Geração- A avaliação como descrição

A segunda geração procurou superar algumas das limitações, entretanto detectadas nas avaliações da primeira geração. Uma delas está relacionadas com o fato de que o conhecimento do aluno devem ser considerado como objeto de avaliação. Obviamente que certa altura, acabou por ser considerar que era limitador avaliar um sistema educativo apenas com base nos resultados dos alunos. O facto de existirem muitos outros intervenientes e diversos fatores que têm que ser considerados e envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem conduziu à necessidade de se considerarem os diferentes condicionalismos do processo educativo que vão da realidade da escola e do seu contexto social e cultural às características dos alunos e do currículo, até aos aspectos que marcam o corpo docente professores.

A avaliação educacional, foi a expressão que escolheu para designar o processo de avaliar em que medida os objetivos eram ou não alcançado. Para muitos autores e investigadores Guba e Lincoln (1989), Madaus e Stufflebeam, (2000) apud Fernandes (2009) Ralph Tyler conhecido como o “pai da avaliação educacional” pelos trabalhos que desenvolveu ainda nos anos 30 e 40, ao longo de 25 anos, veio a ter uma influência muito significativa na educação e na avaliação particularmente a partir da utilização de testes. Talvez por isso, Madaus e Stufflebeam (2000) designou o período de 1930 a 1945 como a idade Tyleriana (Fernandes, 2009).

Parece evidente que a influência das perspectivas de Tyler é visível ainda em muitas das avaliações que se desenvolvem nos sistemas educativos atuais. A grande diferença da avaliação da descrição em relação à conceptualização anterior é o fato de se formularem objetivos comportamentais e de se verificar se eles são ou não atingidos pelos alunos. No processo avaliativo não contam só os resultados mas, também, a descrição do percurso individual no sucesso ou insucesso das aprendizagens. Pode talvez falar-se numa função reguladora da avaliação e na preocupação em conceptualizar o currículo de forma abrangente em função da realidade de ensino e de aprendizagem. No entanto, persistem todas as outras características da avaliação da geração anterior.

3ª Geração - A avaliação como juízo de valor

Segundo Fernandes (2009), a terceira geração, designada por Guba e Lincoln (1989) como geração da formulação de juízos ou julgamentos , nasce, tal como a anterior, da necessidade de superar falhas ou pontos fracos na avaliação da geração precedente. Sentiu-se que se deveriam fazer esforços para que as avaliações permitissem formular juízos de valor acerca do objeto de avaliação. Assim, os avaliadores, mantendo as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores , passariam também a desempenhar o papel de juízes.

Apesar do conjunto de reações quanto à questão da avaliação , implicar a emissão de juízos de valor, a verdade é que, a partir dos finais da década de sessenta, todas as abordagens de avaliação independentemente das suas diferenças, estavam de acordo nesse ponto. Esta geração de avaliação fica marcada pelo lançamento do Sputnik, pela União Soviética, no ano de 1957 em que o Ocidente se questiona sobre a eficácia dos seus sistemas de ensino, temendo estar a ficar para trás na corrida ao espaço e receando que o desenvolvimento científico e tecnológico da União Soviética fosse muito superior. Houve então uma generalizada reação com uma importante expressão no desenvolvimento de reformas educativas orientadas para promover, em especial, o ensino de matemática e de ciências.

Os países mais desenvolvidos da Europa e os Estados Unidos fizeram investimentos muito significativos na avaliação dos currículos, dos projetos de ensino e das aprendizagens, porque queriam certificar de que os novos currículos obedeciam aos critérios de qualidade que se pretendiam alcançar. Foi uma época de grande expansão e desenvolvimento da avaliação e, talvez , por isso, Madaus e Stufflebeam(2000) chamaram a este período, entre 1958 e 1972, a Idade do Desenvolvimento.

É, de fato, nesta geração que a avaliação alarga muito os seus horizontes. Surge, em 1967, através de Michael Scriven, a distinção entre o conceito de avaliação sumativa, onde é mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção, e o conceito de avaliação formativa, mais associada ao desenvolvimento à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem (Nevo, 1986 apud Fernandes, 2009).

Surgem as ideias de que a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões, a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes, a avaliação tem que envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes, os

contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação ou de que a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação.

- Síntese e limitações das três Gerações de Avaliação

Ao longo das três gerações que acima se discutiram sucintamente, verificou-se que avaliação foi tornando-se mais complexa e mais sofisticada, evoluindo muito ao nível dos métodos utilizados, dos objetos de avaliação considerados ou dos propósitos ou finalidades. De uma concepção inicial muito redutora foi se evoluindo para uma concepção sistémica e abrangente, com a sistemática apreciação do mérito e do valor dos objetos avaliados, que deixaram de ser exclusivamente relativos aos alunos para passarem a incluir professores, projetos, currículos, programas, materiais, ensino ou políticas.

Em suma, poder-se-á dizer que, nesta altura, era relativamente consensual conceber a avaliação como um processo deliberado e sistemático de recolha de informação acerca de um ou mais objetos, no sentido de se poder formular um juízo acerca do seu mérito e/ou do valor que permitisse a tomada de decisões (*JointCommittee on Standards for Educational Evaluation*, 1981) apud Fernandes (2009).

No entanto, segundo Guba e Lincoln (2000) apud Fernandes (2009) todas as três gerações, no seu conjunto, apresentam três importantes limitações:

1. Uma tendência para as avaliações refletirem os pontos de vista de quem as encomenda ou as financia, nunca, verdadeiramente, sendo postos em causa ou considerados corresponsáveis, mesmo que também tenham responsabilidades no sistema educativo. Normalmente, as responsabilidades pelos «falhanços» dos sistemas educativos tendem a ser distribuídas quase exclusivamente pelos professores e pelos alunos, ficando de fora todos os outros intervenientes.
2. Uma dificuldade das avaliações «acomodarem» a pluralidade de valores e de culturas existentes nas sociedades atuais;

3. Uma excessiva dependência do método científico ou, se quisermos, do paradigma positivista de investigação (Guba & Lincoln, 1994), que se traduz em avaliações pouco ou nada contextualizadas, com uma excessiva dependência da concepção de avaliação como medida e numa certa irredutibilidade das avaliações que se fazem porque estão apoiadas num método que, se bem utilizado, dá resultados muito dificilmente questionáveis.

Enfim, na avaliação psicométrica, que se caracteriza por estar associada a modelos de medida das aprendizagens, à standardização de tarefas de avaliação, de procedimentos de administração e de correções e à utilização de instrumentos referidos à norma, os avaliadores nunca são postos em causa porque, considerando-se que a ciência é isenta de valores, a adesão ao método científico liberta o avaliador de quaisquer responsabilidades.

Nesta perspectiva, os avaliadores são neutros, não «contaminam » a avaliação nem se deixam «contaminar» por ela, utilizam instrumentos que também são neutros e que medem com rigor o que são supostos medir. Ou seja, o desempenho de um aluno é visto tendo em atenção o desempenho dos seus colegas e, nestas condições, é analisado em termos relativos e não em termos absolutos. Em última análise, dir-se-á que um estudante não, pode controlar as suas próprias classificações porque não pode controlar os desempenhos dos seus colegas.

4ª Geração- A Avaliação como negociação e construção

Evidentemente que Guba e Lincoln (1989) propõem uma alternativa àquelas três gerações às quais atribuem as limitações que acabei de enunciar. Trata-se, naturalmente, da quarta geração de avaliação, que é uma geração de ruptura com as anteriores que, de acordo com aqueles autores, já não conseguem responder cabalmente às atuais necessidades de avaliação. Deve, no entanto, referir-se que os autores assumem que a sua própria concepção poderá ter dificuldades e limitações e que, eventualmente, no futuro, terá que ser revista nos seus pressupostos, concepções e métodos ou vir mesmo a ser completamente posta de parte.

A quarta geração de avaliação caracteriza-se por ser *respondente*, isto é, à partida, não estabelece parâmetros ou enquadramentos procurando responder aos interesses e necessidades dos avaliados. Este tipo de avaliação será determinada e definida através de um

processo negociado e interativo com aqueles que, de algum modo, estão envolvidos na avaliação. Por outro lado, trata-se de uma avaliação construtivista, expressão que, no fundo, designa a metodologia que efetivamente é posta em prática na avaliação durante o processo avaliativo.

Noutros termos, poderemos dizer que a avaliação de quarta geração, *respondente e construtivista*, está baseada num conjunto de princípios, ideias e concepções de que se destacam os seguintes:

1. A avaliação é um conceito algo relativo que não tem propriamente uma definição, que é muito dependente de quem a faz e de quem nela participa;
2. Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
3. A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;
4. A função formativa é a principal função da avaliação e está relacionada de perto com funções tais como a de melhorar, desenvolver, aprender ou motivar;
5. O *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um elemento indispensável na avaliação pois é através dele que ela entra no ciclo do ensino e da aprendizagem;
6. A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala;
7. A avaliação é um processo em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos sociais e culturais na sala de aula;
8. A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos.

A avaliação de quarta geração, desenvolvida por Guba e Lincoln (1989), os trabalhos de Berlak (1992;1992), de Broadfoot (1994), de Gipps (1994) e de Gipps e Stobart (2003) apud Fernandes (2009) e de tantos outros investigadores têm contribuído para que se vá afirmando a avaliação alternativa, também designada por avaliação autêntica, avaliação contextualizada ou avaliação educativa.

Naturalmente que a avaliação alternativa formativa surge baseada em concepções de aprendizagem diferentes das concepções subjacentes aos modelos de avaliação das gerações anteriores. Surge baseada em concepções filosóficas diferentes ou, se preferirmos, em paradigmas diferentes relativos à validação da produção do conhecimento.

1.2.3 Avaliação das Aprendizagens: um desafio para além dos instrumentos mensuráveis

Quanto à avaliação das aprendizagens esta refere-se àquela voltada para a verificação das aprendizagens dos alunos e que se realiza através de provas e exercícios, ao longo das etapas ou ciclos da educação escolar. Esta avaliação é classificada em diferentes tipos: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. Vejamos o que dizem os pesquisadores abaixo sobre tal classificação:

“A avaliação diagnóstica constitui-se em um levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados. Com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas.” (Gil, 2006, p 247)

“A avaliação formativa é toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa de regulações das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Assim, a avaliação formativa implica em um novo contrato didático, pois envolve, principalmente, as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores.” (Perrenoud, 1999, p 103)

“A avaliação somativa é considerada uma avaliação pontual, que geralmente ocorre no final do curso, de uma disciplina, ou de uma unidade de ensino, visando determinar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. Visa elaborar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação e pode ser realizada num processo cumulativo, quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais.” (Gil, 2006, p 248)

Como se pode observar, a avaliação é um processo natural que acontece para que o professor tenha uma noção dos conteúdos assimilados pelos alunos, bem como saber se as metodologias de ensino adotadas por ele estão surtindo efeito na aprendizagem dos alunos. Há muito tempo atrás, avaliar significava apenas aplicar provas, dá uma nota e classificar os

alunos em aprovados e reprovados. Ainda hoje existem alguns professores que acreditam que avaliar consiste somente nesse processo. Contudo, essa visão aos poucos está sendo modificada.

Segundo Luckesi (2011, p. 184) a avaliação da aprendizagem, em decorrência de padrões histórico, sociais, que se tornaram crônicos em nossas práticas pedagógicas escolares assumiu a prática de “prova e exames” - o que gerou um desvio em sua utilidade. Em vez de ser realizada para construção de resultados satisfatórios, tornou-se um meio para classificar os educandos e decidir sobre o destino no momento subsequente de suas vidas escolares.

Segundo Hoffmann (1996), essa é uma postura de avaliação puramente tradicional, uma vez que classifica o aluno ao final de um período em reprovado ou aprovado, o oposto a um significado de comprometimento do professor para o crescimento do seu aprendizado. Nessa ótica, confirma Esteban (1996, p. 15):

“A avaliação escolar, nessa perspectiva excludente, seleciona as pessoas, suas culturas e seus processos de conhecimento, desvalorizando saberes; fortalece a hierarquia que está posta contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem com ausência de conhecimento.”

Segundo Perrenoud (2000), normalmente, quando a avaliação da aprendizagem é vista pela perspectiva da mensuração, concebe-se, ao mesmo tempo, o fracasso escolar, oriundo da consequência de dificuldades de aprendizagem e como expressão de uma “falta objetiva” de conhecimentos e de competências. Esta visão impede a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência que foram instituídas pela escola, cuja execução revela algumas arbitrariedades. As formas de excelência que a escola valoriza, se tornam critérios e categorias que incidem sobre a aprovação ou reprovação do aluno.

A prática da avaliação escolar, ao invés de servir como meio de identificar como os alunos avançam na construção de seus conhecimentos, atua como um fim de um processo. A avaliação nesse caso é usada como um mecanismo para selecionar ou classificar o aluno em “forte” ou “fraco”. O indivíduo que não se enquadra nas expectativas da mensuração do processo educacional, acaba, muitas vezes, interiorizando a ideia de que não é capaz de crescer e de avançar de acordo com suas próprias potencialidades.

Em linhas gerais, a prática promissora seria aquela em que o foco do professor deva proceder à luz de uma avaliação qualitativa, ou seja, ir muito além de uma avaliação quantitativa que se finda na emissão de uma nota. Nesse fio condutor de pensamento, a mesma não pode ser desconsiderada ou rejeitada, mas é necessário ir além, pois cabe aos aspectos qualitativos, um feedback constante aos estudantes, cuja participação é essencial para o processo de aprendizagem, que por conseguinte, visa focar no caminho da aprendizagem e na evolução do estudante ao longo do ano letivo, tendo mais espaço para atuar com os mais diversos instrumentos possíveis (Demo, 1995). Cabe aqui ressaltar que este foco na avaliação qualitativa está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 24, parágrafo V (LDBEN 9.394/1996):

“A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seu regimento.” (Brasil, 1996)

Portanto, o que falta é por em ação aquilo que está constituído e garantido na legislação – para que, de fato, o processo avaliativo do discente ocorra no viés qualitativo, considerando o universo de acontecimentos em torno do estudante, seja no palco escolar ou na prática da vida fora do ambiente da instituição de ensino.

Capítulo 2

As políticas de Avaliação da Educação Básica no Brasil

Neste segundo capítulo desencadeia a evolução histórica da avaliação de aprendizagem de acordo as leis diretrizes e Bases da Educação Nacional e sua trajetória na avaliação em larga no Brasil (SAEB/Prova Brasil) e no Estado do Amazonas (SADEAM).

2.1. EVOLUÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

No Brasil, iniciamos a discussão sobre a problemática da avaliação da aprendizagem no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 do século XX. Portanto, temos em torno de 40 (quarenta) anos tratando desse tema e dessa prática educativa. Antes, a literatura apenas destacava os exames escolares, onde, inclusive, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN de 4.024 de 20 de dezembro de 1961, contém um capítulo sobre tais exames.

“Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente.”

Foi com a promulgação da Lei 5.692/71 que se redefiniu o sistema de ensino no país, onde deixou de utilizar a expressão “exames escolares” e passou à utilização da expressão “ aferição do aproveitamento escolar”, ou seja, verificação do rendimento escolar.

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

No entanto, somente com a LDBEN 9.394 de 1996, que se conseguiu assimilar as novas proposições, porém na prática escolar, ainda está bastante distante de implementar. Isso porque nas escolas públicas e particulares brasileiras, em seus diversos níveis de ensino, a prática avaliativa ocorre centrada em exames escolares e numa avaliação mais certificativa do que na perspectiva formativa.

“Art.24. Parágrafo V. A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.”

Na prática educativa dos anos 80 a 90 do século anterior, considerava-se o responsável pelo fracasso escolar o próprio estudante, sendo analisado como sujeito que não queria estudar e nem investir na sua aprendizagem, com isso, se auto reprovava.. Após alguns anos,

começou-se a perceber no Brasil que o sistema de ensino é que gerava o fracasso escolar. Então, iniciou-se uma nova reflexão para além da certificação da aprendizagem, possibilitando um olhar qualitativo sobre as práticas pedagógicas e avaliativas.

Faz-se importante ressaltar que, hoje, embora o modelo avaliativo vigente ainda esteja sob a ótica das mensurações, ele tem sido atribuído para além das salas de aulas, abrangendo toda a escola, convertendo-se em larga escala. Neste sentido, a avaliação das escolas tem sido ponto de partida para repensar a escola, centrando a reflexão avaliativa no planejamento, na ação pedagógica e na gestão educacional. Nesse viés, a compreensão de que a boa qualidade da aprendizagem do educando, em primeiro lugar, depende da instituição que oferece o ensino - se ampliou, abrindo portas para novos campos da avaliação em educação (LUCKESI, 2013).

Para se analisar o modelo de avaliação educacional em larga escala no Brasil, primeiramente há necessidade de se analisar as atuais políticas públicas em educação. Não basta somente apontar erros de avaliação desde 1990. Antes de sugerirmos inovações no sistema educacional brasileiro, há necessidade de se fazer “um conjunto de reflexões e intenções que dizem respeito a mudanças no aspecto do projeto político-pedagógico” (Silva Junior, 2012, p. 65).

Nos anos de 1980, a construção de um sistema nacional de avaliação da educação no Brasil, sofreu fortes influências dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, por impor normas internacionais para financiar projetos educacionais. Foi então que surge o modelo da avaliação em larga escala como política pública do Ministério da Educação (MEC), que começou a desenvolver estudos sobre a avaliação educacional, utilizando o rendimento do aluno como um indicador de gestão educacional.

Na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), a temática da avaliação educacional ganha notoriedade. Em 1995, o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado ao receber empréstimos do Banco Mundial. As reformas educacionais iniciadas nessa década foram recomendadas por vários organismos internacionais.

Diante disso, o Brasil é obrigado ter uma nova postura governamental com relação à educação, entrando em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 9.394/96), legitimando a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e estabelecendo como responsabilidade da União - a avaliação do rendimento escolar em nível nacional. Nesse contexto, houve 45 (quarenta e cinco) recomendações de instituições internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo

Monetário Internacional (FMI), dentre elas, a exigência que o currículo oficial² seja cumprido. Desse modo, podemos inferir que todos os atributos da escola são alcançados pela ingerência de órgãos financeiros internacionais.

2.2. O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

Conforme Silva (2003), a iniciativa das instâncias internacionais foi tendenciosa e com objetivos de lucros, pois o governo brasileiro foi pressionado para reduzir os investimentos em saúde, educação, cultura, dentre outros, a fim que se possam ter maiores aplicações no pagamento de bancos e credores. Esse mesmo autor sintetiza outra situação concernente à comprovação das agências financeiras interferirem na educação:

“Num mundo que, cada vez mais, apresenta outras formas de divulgar as informações, o que se constata no campo social é o aproveitamento do desconhecimento alheio ou a omissão de esclarecimento sobre as origens e as intenções das políticas públicas de educação como caminho mais curto para conduzir as influências e as pressões externas, emanadas das intuições financeiras, fazendo-as chegar de diferentes maneiras e por diferentes sujeitos ao interior da escola.” (Silva, 2003, p 289)

Contudo, tal controle não fica explícito na legislação, cada período do processo histórico da constituição de avaliação externa à escola. Por exemplo, a LDBEN 9.394/96, em seu artigo 9º, caput VI, afirma que: “A união incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridade e a melhoria da qualidade do ensino”.

Nessa ótica, não se identifica a verticalização hegemônica das instâncias internacionais conduzindo e controlando a educação brasileira, em especial, os moldes de avaliação. Nesse cenário, a avaliação externa em larga escala é implementada, influenciada por demandas do Banco Mundial e do Banco Internacional de Reconstrução e

² De acordo com Libâneo e Oliveira (2003) apud Platt e Abrahão (s.d.) o currículo oficial foi estabelecido pelo Sistema Educacional, expresso em normas curriculares, desde seus objetivos até os conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo.

Desenvolvimento (BIRD), que aliado ao interesse do Ministério da Educação e Cultura (MEC) à época, criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sob regras impostas pelas esferas internacionais.

Na gestão do Ministro de Educação, Murilo de Avelar Hingel, foi apresentado à sociedade brasileira o documento denominado “Plano Decenal de Educação para Todos”, em 1993, que previa uma série de ações para melhorar a qualidade e eficiência do ensino público. Entre outras ações, destacavam-se a avaliação nacional e a criação do SAEB (projeto piloto concebido já em 1990) com aplicação de provas visando o controle da educação no país.

Vale ressaltar que, em 1993, a avaliação aplicada aos alunos das redes federal e municipal, foi estruturada em três eixos para estudo: o primeiro referente ao rendimento do aluno; o segundo versando sobre o perfil e a prática docente; e o terceiro sobre o perfil dos diretores e formas de gestão escolar.

Desde então, ininterruptamente, a cada dois anos ímpares, um novo ciclo de avaliações ocorrem em todos os estados brasileiros. A partir de 1995, o SAEB incluiu em sua amostra o Ensino Médio e a rede particular; incorporou instrumentos de levantamento de dados sobre características socioeconômicas e culturais e sobre hábitos de estudo dos alunos, além de redefinir as séries avaliadas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (hoje 5º e 9º anos do Ensino Fundamental) e a 3ª série do Ensino Médio, utilizando uma amostragem de itens focados nos conteúdos de língua Portuguesa, e em Matemática, avaliando assim, o desempenho quantitativo dos discentes, concomitante das escolas e, conseqüentemente, de seus profissionais.

2.2.1. O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é desenvolvido metodologicamente para avaliar sistemas de ensino e não os alunos. Com esse tipo de avaliação, pode-se acompanhar a evolução dos desempenhos das escolas, das redes e do sistema como um todo. Nesse contexto, o SAEB e a PROVA BRASIL são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira-INEP/MEC, que objetivam avaliar a qualidade de ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro.

Outrossim, o SAEB é uma ação do Governo Federal que avalia o desempenho dos alunos brasileiros nas disciplinas de Língua Portuguesa (foco: Leitura) e Matemática (foco: resolução de problemas), buscando coletar dados sobre alunos, professores e diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil.

Através das informações do SAEB, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação podem definir ações voltadas para a correção de distorções e debilidades e direcionar recursos técnicos e financeiros para áreas prioritárias, visando o desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro e a redução das desigualdades existentes. Desse modo, o SAEB objetiva oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo para a ampliação da qualidade do ensino brasileiro.

A partir de 2005, o SAEB passou a ser composto por duas avaliações: 1) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e 2) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC): a ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino em cada unidade da Federação brasileira e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais (unidades educacionais). Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome de SAEB em suas divulgações; a ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

A Prova Brasil foi criada em 2005, a partir da necessidade de se tornar a avaliação mais detalhada, em complemento à avaliação já feita pelo SAEB. Idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e por escola, ela avaliou todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio em 2005, 2007; e, em 2009, 2011, 2015 e 2017 - foram incluídos estudantes da rede pública rural das escolas públicas do campo.

A Meta 7 do Plano Nacional de Educação de 2014, propõe fomentar a qualidade da educação básica por meio da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, tendo por eixo atingir as metas nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no entanto esta meta é bastante emblemática e tem como eixo fundante os exames de larga escala e o fluxo escolar.

Trata-se de um caso típico de garantia, no texto legal, de política governamental, centrada em exames e índices. Um PNE não deve ratificar índices e exames, mas explicitar a política de avaliação e de qualidade adotada, a lógica do sistema que a compõe, que deve, a meu ver, se constituir no esforço do Estado Brasileiro em instituir um sistema de avaliação da educação básica como previsto no art. 11 do Plano Nacional de Educação de 2014³.

A Avaliação em larga escala tem como objetivo a geração e organização de informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, permitindo o monitoramento das políticas educacionais brasileiras, fornecendo subsídios para que gestores, professores e diretores - efetuem modificações que se façam necessárias intervenções para garantir a melhoria da boa qualidade da educação e buscar a igualdade de oportunidades educacionais a toda sociedade). Conforme meta 7 do Plano Nacional da Educação (PNE/2014-2024):

A Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) busca fomentar a qualidade da Educação Básica, monitorando o desempenho nacional a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), o Ideb é o principal indicador de avaliação da qualidade do ensino, o qual reúne os conceitos de fluxo escolar e a média das notas nas avaliações em larga escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Neste indicador estão presentes as pontuações do Ideb para os anos finais do Ensino Fundamental no período entre 2005 e 2015, e também projeções com metas para cada ano, até 2021. O indicador revela que houve um crescimento contínuo nos resultados do Ideb desde 2005, mantendo-se acima das projeções, com exceção de 2013 e 2015, anos em que o resultado não melhorou o suficiente. Ao longo desses dez anos,

³ Art. 11 do PNE (2014) avança – em face da atual política governamental de avaliação – ao propor a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, definir sua coordenação pela União, em colaboração com os demais entes federados, bem como definir que tal sistema constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação de políticas públicas desse nível de ensino. Nessa direção, ao definir que o Sistema Nacional de Avaliação produzirá tanto indicadores de rendimento escolar dos estudantes, por meio de exames nacionais de avaliação e dos dados apurados pelo censo escolar da educação básica, quanto indicadores de avaliação institucional, incluindo o perfil dos estudantes e dos profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos de gestão. É preciso salientar, ainda, que este artigo é mais abrangente que a Meta 7 do PNE, cuja ênfase recai sobre o rendimento dos estudantes, por meio da centralidade conferida ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como parâmetro avaliativo para a qualidade. Os documentos finais da I e II Conferência Nacional de Educação-CONAE (BRASIL-MEC, 2010 e 2015) trazem importantes deliberações sobre o tema, destacando a articulação entre qualidade, avaliação, custo aluno-qualidade e valorização dos profissionais da educação, a ser considerada na avaliação da qualidade da educação nacional. Considerando os limites do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a defesa da instituição de um efetivo sistema nacional de avaliação da educação básica, em consonância com esse artigo, pode constituir estratégia importante para se avançar nos atuais marcos da avaliação e regulação e para melhor contextualização da Meta 7 e de suas estratégias.

houve um aumento de 1,0 ponto no Ideb, que atingiu 4,5 pontos em 2015. Neste ano, o índice ficou 0,2 ponto abaixo do objetivo, estimado em 4,7 pontos. É importante observar, contudo, que de 2013 para 2015 a distância para a meta permaneceu não se ampliou.

Seguindo essa lógica, podemos considerar que tal objetivo tem uma proposta qualitativa pautada na boa qualidade do processo ensino/aprendizagem, entretanto, os apontamentos feitos sobre a constituição desse modelo avaliativo desmonstram ser tendencioso, além daquilo que já refletimos: tal proposta de avaliação é promissora, no entanto, na prática o que podemos ter como produto é um cenário avaliativo centrado em moldes da mensuração, sem reflexão e ações para a garantia de um processo avaliativo qualitativamente eficiente.

Assim, Torres (2001) destaca como esse processo foi viabilizado e a ênfase dada pelo Estado às avaliações externas, afirmando que a uniformização da política educativa brasileira em escala global - está vinculada ao crescente peso dos organismos internacionais e na política educativa dos países em desenvolvimento. Isso é possível identificar, por exemplo, nas diretrizes da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, “[...] o pacote de reforma educativa recomendada aos países em desenvolvimento, principalmente para reforma da educação primária, inclui, entre outras medidas, ênfase na avaliação de resultados” (Torres, p. 79-80).

Em consonância com determinações dos organismos internacionais, a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-1996) institui um sistema nacional de educação, reafirmando o papel da avaliação externa, como podemos observar no que se segue:

“Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.” (Brasil, 1996)

Conforme destacado, a partir das previsões legais em nível nacional - foi criado, em 1990, o Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB) que vem realizando bienalmente

avaliações educacionais por amostragem. Anos depois, o MEC cria o Exame nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998. Como podemos observar, o sistema de avaliação brasileiro vinha se desenvolvendo ao longo da década de 1990.

Em 2005, ocorre uma reconfiguração do Sistema de Avaliação da Educação Básica, passando a ser composto pela Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB) e pela Prova Brasil. Em 2007, juntamente com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. O IDEB pondera os resultados do SAEB, da Prova Brasil e dos indicadores de desempenho captados pelo Censo Escolar (evasão, aprovação e reprovação). É um indicador que varia de zero a dez, desdobrável por estado e municípios e redes de ensino e escolas.

Nesse contexto, os processos avaliativos passam a verificar “o produto da ação da escola, certificando sua qualidade” (SOUZA e OLIVEIRA, 2003, p. 89). Observamos também no documento do MEC/INEP intitulado “Plano de desenvolvimento da Educação: Prova Brasil - Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores” (2008), que os resultados do SAEB e da Prova Brasil permitem uma “análise com vistas a possíveis mudanças das políticas públicas sobre educação e de paradigmas utilizados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio”. Portanto, concordamos com Werle (2010, p. 25) ao afirmar que:

“Para os governantes que promovem estas avaliações, os dados são produzidos para a prestação de contas à sociedade, transparência do emprego de recursos públicos em relação ao trabalho realizado pelos sistemas, assim como orientação de políticas e planos de ação de sistema e de escolas”.

Entretanto, ao verificar o exemplo da prova do SAEB como referência, depara-se com:

“O próprio Ministério da Educação que reconhece que o SAEB não responde a todas as necessidades de informação, não apreende toda a diversidade e singularidade das escolas e sistema de ensino, não abarca todos requisitos necessários para apurar a qualidade do(s) sistema(s) educacional(is). Entretanto, o montante de recursos já investidos, o acúmulo de informações na base de dados e

tradição do SAEB contribuem fortemente para a manutenção desta sistemática de avaliação.” (Werle, 2010, p 27-28)

Outra crítica é apontada por Arelaro (2005, p. 105), quando observa a expansão desenfreada de exames e avaliações nacionais, ao nos apresentar uma visão depreciativa sobre o estabelecimento do sistema nacional de avaliação e do papel do Estado. O autor declara que:

“O estabelecimento de um sistema nacional de avaliação, em substituição à proposta de um sistema nacional de educação, reivindicada por educadores e deputados democráticos, completa essa nova função do Estado Nacional, pois é a partir dele que o Brasil adotará – e considerará um avanço – a sistemática de exames nacionais, elaborados e executados de forma centralizada, que se constituirão no momento seguinte, em indicadores de competência docente, escolar e dos sistemas educacionais”.

Diante disso, só nos resta uma constatação: “A manutenção do sistema de avaliação em larga escala por décadas estabelece uma tradição e uma pressão por sua continuidade” (Werle, 2010, p. 34). E a partir de tal constatação, nos resta alguns questionamentos: então o que fazer para alterar o cenário educacional que foi tomado pelas avaliações de larga escala rumo a um processo constituído pela ótica qualitativa contextual? O que realmente essas avaliações, seus paradigmas, resultados e aplicações estão interferindo no cotidiano escolar?

2.2.2. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

As avaliações em larga escala, também são conhecidas como externas, são promovidas pelo Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e delas constam os seguintes instrumentos: SAEB, Prova Brasil e ENEM. A finalidade, segundo as diretrizes para a Educação Básica é garantir o bom desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - que orienta os Sistemas de Ensino a desenvolver suas políticas de qualidade e metas a serem alcançadas. Nesse sentido, as escolas da SEDUC-AM, em especial as instituições escolares atendidas pelo

Centro de Mídias de Educação do Amazonas CEMEAM)⁴, participam efetivamente desses processos de avaliação externa, a fim de elevar os próprios índices de qualidade.

De acordo com o MEC, o IDEB objetiva monitorar a qualidade dos sistemas de ensino a partir da combinação entre fluxo e a aprendizagem escolar, utilizando as avaliações externas nos Estados e Municípios. Portanto, o IDEB é um indicador que relaciona informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiência) em exames padronizados.

O IDEB foi criado pelo INEP, em 2007, onde reuniu num só indicador - dois conceitos igualmente importantes para a boa qualidade da educação: o fluxo escolar e médias de desempenho, agregando o enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala. Seus resultados são sintéticos, facilmente assimiláveis, que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. São calculados a partir dos dados de aprovação obtido no Censo Escolar e média de desempenho nas avaliações do INEP: o SAEB para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil, para os municípios. De acordo com o diagnóstico realizado entre os anos de 2005 a 2015, seus índices apresentam avanços e retrocessos nas três etapas de Ensino da educação básica brasileira. Também é possível verificar a meta prevista para o ano de 2021.

⁴ Na segunda parte do texto dissertativo, apresentaremos o CEMEAM como local que promove ensino/aprendizagem nos diversos municípios amazonenses, através da utilização de recursos tecnológicos inovadores, alcançando os mais longínquos lugares do Estado do Amazonas, onde até pouco tempo vivenciavam a exclusão escolar e, hoje, por meio do ensino presencial com mediação tecnológica – esses espaços foram contemplados com o acesso à educação e gozam do direito educacional previsto na legislação brasileira.

Tabela 01 – IDEB: Resultados e Metas (Projeções para o Brasil) - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB OBSERVADO						METAS					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
Dependência Administrativa												
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8

Fonte: SAEB e Censo Escolar.

Tabela 02 - Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB OBSERVADO						METAS					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
Dependência Administrativa												
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

Fonte: SAEB e Censo Escolar.

Tabela 03 - Ensino Médio

	IDEB OBSERVADO						METAS					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
Dependência Administrativa												
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Obs.: Os resultados marcados referem-se ao IDEB que atingiu a meta.
Fonte: SAEB e Censo Escolar.

O Ministério da Educação projetou indicador do IDEB até 2021 para cada unidade educacional de interesse, como escolas e estados brasileiros. O valor que cada unidade deverá apresentar é propiciar com que, no futuro, o Brasil experimente um vigoroso aumento da qualidade da sua educação básica. Tomou-se como referência 2021 para que o país atinja essa melhoria, data essa que tem uma considerável importância simbólica ao Brasil, visto que nesse ano se comemorará o bicentenário da independência brasileira. Portanto, para 2021, o MEC estabeleceu como meta - que o Brasil deverá atingir um IDEB médio igual a 6, numa escala que varia de 0 a 10.

Conforme observamos, o valor exequível à luz do IDEB se articula com índices quantitativos que visam números e que não revelam, de fato, os verdadeiros sentidos, significados e realidades educacionais das escolas. Diante desses instrumentos de avaliação, podemos inferir dizendo que o sistema educacional que reprova sistematicamente, fazendo que grande parte dos estudantes abandonem a escola antes de completar a educação básica, deveria elaborar propostas e ações para que todos tivessem acesso à escola e não a abandonasse precocemente e, que o direito a aprender se constituísse qualitativamente, valorizando os aspectos culturais, sociais e que as experiências de mundo fossem relacionadas aos conteúdos, a fim de tornar as aprendizagens verdadeiramente significativas.

2.2.3 O processo histórico de implementação do SAEB

Conforme já identificamos até aqui, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.

Entretanto, também já identificamos que os métodos quantitativos de avaliações não diagnosticam com profundidade o viés qualitativo do processo ensino/aprendizagem dos discentes e os modos de organização político-pedagógico das instituições de ensino.

A figura a seguir, ilustra uma síntese referente ao processo Histórico do SAEB.

Figura 01 - Linha de Tempo do SAEB



Fonte: INEP, 2017.

A figura 1 revela que a primeira aplicação do SAEB aconteceu em 1990, com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental em instituições escolares públicas da rede urbana. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação. Este formato se manteve na edição de 1993.

A partir de 1995, adotou-se uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI), abrindo a possibilidade de comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo. Nesse ano, foi decidido que o público avaliado seria estudantes das etapas finais dos ciclos de escolarização - 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (que correspondem ao 5º e 9º ano, atualmente) e 3º ano do Ensino Médio. Além da amostra da rede pública, em 1995 foi acrescentada uma amostra da rede privada. Neste ano não foram aplicados testes de Ciências.

Nas edições de 1997 e 1999, os estudantes matriculados nas 4ª e 8ª séries foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; e os estudantes de 3º ano do Ensino Médio - em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Nas edições de 1990 e 2003, as provas foram aplicadas a um grupo de escolas sorteadas em caráter amostral, o que possibilitou a geração de resultados para unidades da federação das regiões do Brasil. É importante ressaltar que, a partir da edição de 2001, o SAEB passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal formato se manteve nas edições de 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011.

Em 2005, o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 - passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil.

A ANEB manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 (dez) estudantes por turma das redes pública e privada, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no SAEB). A ANRESC (Prova Brasil), por sua vez, passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem a critérios de quantidade mínima de estudantes na série avaliada, permitindo gerar resultados por escola. Essa avaliação foi idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral, coletando informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. Consta como objetivo dessa avaliação - auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da boa qualidade do ensino.

Na edição de 2005, o público alvo da ANRESC (Prova Brasil) foram no mínimo 30 (trinta) estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ªsérie/5º ano) ou dos anos finais (8ª série / 9º ano) do Ensino Fundamental, matriculados em escolas públicas. A metodologia utilizada nessa avaliação foi similar à utilizada na avaliação amostral, com testes de Língua Portuguesa e Matemática, com foco, respectivamente, em leitura e resolução de problemas.

Em 2007, passaram a participar da ANRESC (Prova Brasil) - as escolas públicas rurais que ofertam os anos iniciais (4ª série/5º ano) e que tinham o mínimo de 20 (vinte) estudantes matriculados nesta série. A partir dessa edição, a ANRESC (Prova Brasil) passou a ser

realizada em conjunto com a aplicação da ANEB: a aplicação amostral do SAEB, com a utilização dos mesmos instrumentos.

Na edição de 2009, os anos finais (8º ano / 9º ano) do Ensino Fundamental de escolas públicas rurais que atendiam ao mínimo de alunos matriculados também passaram a ser avaliados.

Em 2011, 55.924 (cinquenta e cinco mil, novecentas e vinte e quatro) escolas públicas participaram da parte censitária e 3.392 (três mil, trezentas e noventa e duas) escolas públicas e particulares participaram da parte amostral. Os resultados estão disponíveis em “SAEB/Prova Brasil 2011: primeiros resultados”.

Na edição de 2013, a partir da divulgação da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, passou a compor o SAEB. Outra inovação dessa edição foi a inclusão, em caráter experimental, da avaliação de Ciências, com proposta de realização junto aos estudantes da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio

Em 2015 a edição disponibiliza aos gestores, pedagogos e professores a Plataforma Devolutiva Pedagógica, aprimorando as ações de planejamento ao aprendizado dos estudantes e o refletir da ambiência escolar.

Na edição 2017 o SAEB passa a ser censitário, envolvendo todas as escolas públicas do Ensino Fundamental que atuaram com 5º e 9º anos e 3ª série do Ensino Médio. Quanto às escolas privadas que oferecem essas etapas de ensino aderiram aos critérios da Portaria do MEC nº 564, de 19 de abril de 2017 e nº 447, de 24 de maio de 2017. Para o censo de 2017, as principais novidades se articulam na ampliação do conjunto de alunos, turmas e escolas avaliados; na avaliação mais ajustada das instituições de Ensino Médio (encerramento do ENEM por Escola); na redução do número mínimo de estudantes para receber a aplicação de 20 (vinte) para 10 (dez) alunos; na possibilidade de adesão de escolas privadas.

A Portaria 447 de 2017, em seu artigo 6º assevera o seguinte:

“Para que possam participar do SAEB 2017, as escolas devem realizar o correto preenchimento dos dados declarados ao Censo da Educação Básica 2017, a serem coletados pelo INEP no período de 31 de maio a 31 de julho de 2017, além de terem realizado o devido preenchimento do Censo da Educação Básica 2016.”

Conforme vimos, o SAEB tem o propósito de avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola,

oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Sua composição é configurada por três avaliações externas em larga escala:

Figura 02 - Configuração da composição SAEB



Fonte: INEP 2017.

- Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB): abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio - tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação (FONTE: INEP-MEC, 2015).

- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC, também denominada “Prova Brasil”): trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 (vinte) alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo (FONTE: INEP-MEC, 2015).

- A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática

e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (FONTE: INEP-MEC, 2013).

Faz-se importante registrar que, a ANEB e a ANRESC/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual. De acordo com Ministério da Educação-MEC.

O SAEB é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-MEC). Nesse sentido, realiza um diagnóstico da educação básica e do contexto de produção dos resultados de desempenho e, ainda, subsidia a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Ademais, o SAEB avalia a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Os testes são aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, nos quais os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

A partir das informações do SAEB, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.

Quadro 01 - Trajetória do SAEB

Ano	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos Itens	Áreas do Conhecimento / Disciplinas Avaliadas
1990	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas Amostral	Currículos de sistemas Estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação
1993	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos Itens	Áreas do Conhecimento/ Disciplinas Avaliadas

	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas Amostral	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação
1995	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos Itens	Áreas do Conhecimento/ Disciplinas Avaliadas
	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas Amostral	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação
1995	Inovações			
	Em 1995 foi adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Dessa forma, a comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo se tornou possível. Ocorreu também o levantamento de dados contextuais (Questionários)			
1997	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos Itens	Áreas do Conhecimento/ Disciplinas Avaliadas
	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia.
1999	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos Itens	Áreas do Conhecimento/ Disciplinas Avaliadas
	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia História e Geografia
2001	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos Itens	Áreas do Conhecimento/ Disciplinas Avaliadas
	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
2003	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos Itens	Áreas do Conhecimento/ Disciplinas Avaliadas
	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
2005	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos Itens	Áreas do Conhecimento/

				Disciplinas Avaliadas
	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
Inovações				
Em 2005 o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no Saeb. A Anresc (Prova Brasil) passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem ao critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ªsérie/5º ano) ou dos anos finais (8ªsérie/9º ano) do Ensino Fundamental escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola.				
2007	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos Itens	Áreas do Conhecimento /Disciplinas Avaliadas
	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
2009	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos Itens	Áreas do Conhecimento / Disciplinas Avaliadas
	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
2011	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos Itens	Áreas do Conhecimento /Disciplinas Avaliadas
	4ª, 8ª ano do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática

2013	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos Itens	Áreas do Conhecimento /Disciplinas Avaliadas	
	5º ano, 9º ano do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática	
Inovações					
Na edição de 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, passou a compor o Saeb a partir da divulgação da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Outra inovação desta edição foi a inclusão em caráter experimental da avaliação de Ciências, a ser realizada com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Neste ano foi aplicado, em caráter de estudo experimental, um pré-teste de Ciências Naturais, História e Geografia que não geraram resultados para a edição.					
2015	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos Itens	Áreas do Conhecimento/ Disciplinas Avaliadas	
	5º ano, 9º ano do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática	
Inovações					
Em 2015 foi disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas que aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a Plataforma traz diversas funcionalidades que poderão ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.					
2017	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos Itens	Áreas do Conhecimento/ Avaliadas	Disciplinas
	5º ano, 9º ano do EF 3ª série do EM	Escolas públicas Censitário Escolas Particulares Amostral + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática	
Inovações					
Legislação: Portaria MEC n.º 564, de 19 de abril de 2017; Portaria MEC n.º 447, de 24 de maio de 2017.					

Principais novidades:

Ampliação do conjunto de alunos, turmas e escolas avaliados;

Avaliação mais ajustada das instituições de Ensino Médio brasileiro (encerramento do Enem por Escola);

Redução do número mínimo de estudantes para receber a aplicação de 20 para 10 alunos;

Possibilidade de adesão de escolas privadas.

Fonte: INEP-MEC (2017).

As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas. Além disso, os dados também estão disponíveis para toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil é censitário, ainda pode ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país.

O SAEB nesta nova edição de 2017 será aplicado como forma censitária para todas as escolas públicas urbanas e rurais do país, ficando facultada para redes privadas, somente as que aderiram serão aplicadas as provas, houve também a redução do público alvo para receber a aplicação que era no mínimo 20 estudantes passa a ser 10 estudantes, conforme a Legislação: Portaria MEC nº 564, de 19 de abril de 2017 e Portaria MEC nº 447, de 24 de maio de 2017.

2.2.4 O SADEAM (Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas)

O Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), foi criado no ano de 2008 à luz dos sistemas de avaliação nacional, ocasião em que o governo do Amazonas contratou uma empresa especializada em avaliação em larga - o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF) - que teve o propósito de fomentar mudanças em busca de uma educação de boa qualidade.

Diante do reflexo do sistema de avaliação educacional brasileiro, o Estado do Amazonas através do Departamento de Políticas Públicas da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino-SEDUC/AM, verificando a necessidade de melhorar os seus indicadores nacionais, implementou o Sistema Estadual de Desempenho do Amazonas (SADEAM), em

2008. A partir desse ano, com a pressão da avaliação interna e externa, as escolas amazonenses foram mudando o seu padrão de avaliação de aprendizagem buscando alternativas, tais como no contra turno, utilizando a aula de reforço de língua portuguesa e matemática – visando alcançar melhores índices de desempenho dos estudantes, bem como constatar os diversos fatores que estão associados à qualidade e a efetividade do ensino ministrado nas escolas públicas do Estado do Amazonas.

Desde que foi implementado, em 2008, o SADEAM venho buscando fomentar melhoras significativas na educação ofertada pelo Estado do Amazonas, ao analisar o resultado do desempenho dos alunos são identificados pontos fortes e frágeis no ensino, propondo mudanças em prol das melhorias na educação escolar amazonense, mas somente a partir de 2011 o SADEAM registrou o ensino fundamental inicial e final ao longo dos oito anos conferiu-se que o sistema consolidou informações de desempenho dos alunos. Na linha do tempo a seguir, pode verificar a trajetória do SADEAM.

Quadro 02 - Trajetória do SADEAM

2015				
Percentual de participação	Estudantes previstos	Estudantes avaliados	Disciplinas avaliadas	Etapas de escolaridade
73,7%	256.423	256.423	Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências Naturais (Biologia, Física e Química).	3º e 7º anos do ensino fundamental; 1º e 3º anos do ensino médio convencional; EJA anos iniciais do ensino fundamental e EJA Médio.
2014				
74,4%	158.620	117.969	Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências Naturais (Biologia, Física e Química).	5º e 9º anos do ensino fundamental; EJA anos iniciais do ensino fundamental; EJA anos finais do ensino fundamental; 3º ano do Ensino Médio convencional e EJA Médio.
2013				
66,5%	173.044	115.092	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências Naturais (Biologia, Física e Química).	EJA anos iniciais do ensino fundamental; 7º ano do ensino fundamental; EJA anos finais do ensino fundamental; 1º ano do ensino médio; 3º ano do ensino médio convencional e EJA Médio.
2012				
71,5%	281.624	201.258	Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências Naturais (Biologia, Física e Química).	3º e 5º anos do ensino fundamental; EJA anos iniciais do ensino fundamental; 7º e 9º anos do ensino fundamental; EJA anos finais do ensino fundamental; 1º ano do

				ensino médio convencional; 3º Ano do ensino médio convencional e EJA Médio.
2011				
69,0%	132.876	91.623	Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências Naturais (Biologia, Física e Química).	3º e 7º ano do ensino fundamental; 3º ano do ensino médio; EJA anos iniciais do ensino fundamental; EJA anos finais do ensino fundamental e EJA Ensino Médio.
2010				
	151.673		Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências Humanas (Geografia e História, Filosofia e Sociologia) e Ciências Naturais (Biologia, Física e Química).	3ª série do Ensino Médio(Regular e EJA)
2009				
	57.192		Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências Humanas (Geografia e História, Filosofia e Sociologia) e Ciências Naturais (Biologia, Física e Química).	3ª série do Ensino Médio(Regular e EJA)
2008				
	81.469		Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências Humanas (Geografia e História, Filosofia e Sociologia) e Ciências Naturais (Biologia, Física e Química).	

Fonte: CAED-UFJF (2015).

No primeiro ano em 2008, foram avaliados os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Já os alunos da 3ª série do Ensino Médio convencional e Educação de Jovens e Adultos (EJA Médio), além das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, também foram submetidos à avaliação em Biologia, Física Química, Geografia, História e Língua Inglesa.

Na avaliação de 2009, houve aplicação para os estudantes da 3ª série do Ensino Médio convencional e EJA, analisando conhecimentos desenvolvidos pelos alunos em Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Em 2011, quando consolidou a parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), com Estado do Amazonas, e quando registram a trajetória do SADEAM no ensino fundamenta, foi aplicado avaliação de desempenho aos estudantes do 3º e 7º ano do Ensino Fundamental anos finais em Língua Portuguesa e Matemática, incluindo

alunos que estavam cursando os anos iniciais e finais da EJA (5º e 9º anos). No Ensino Médio, como nos anos anteriores, avaliou-se na modalidade convencional e EJA, Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Na edição 2012, expandiu-se a avaliação aos alunos do Ensino Fundamental para 3º, 5º, 7º e 9º anos, mantendo-se a avaliação dos estudantes da EJA Anos Iniciais e Finais. Nesse mesmo ano, avaliou-se os alunos das 1ª e 3ª séries do Ensino Médio convencional e da EJA e nas áreas de Ciência da Natureza (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas (Geografia e História), Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2013, avaliou-se os alunos do 7º ano e EJA Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Nas avaliações do Ensino Médio convencional e EJA, o SADEAM continuou desenvolvendo avaliações nas mesmas disciplinas

Em 2015, o SADEAM avaliou a Rede Estadual e as Redes Municipais, verificando o desempenho dos alunos dos 3º e 7º anos do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Exclusivamente, nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas, o sistema avaliou, também, o desempenho dos alunos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os estudantes das 1ª e 3ª séries do Ensino Médio e da EJA Médio, foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Os resultados obtidos nessas avaliações, permitiram aos gestores e professores discutirem e desenvolverem ações e políticas de intervenção para oferta de um ensino de boa qualidade aos alunos do Estado do Amazonas.

CAPÍTULO 3

O DESENHO DA PESQUISA: LÓCUS E A METODOLOGIA CONSTITUÍDA

Esse capítulo expressa os processos constitutivos da pesquisa, iniciando com a apresentação do *Lócus da Pesquisa* o Centro de Mídias da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (CEMEAM-SEDUC/AM), o qual é identificado como palco promotor de inúmeras organizações avaliativas e que conduz o ensino presencial com mediação tecnológica aos mais longínquos lugares do Estado do Amazonas que até pouco tempo não tinham acesso à educação escolar.

Logo após, são destacados o problema de estudo, a questão de partida, o objetivo principal e os específicos, as questões norteadoras, as leituras temáticas que dialogam com o objeto de estudo e uma breve abordagem sobre a pesquisa qualitativa, haja vista que essa tipologia de investigação fundamenta o estudo em pauta. Ademais, são descritos os procedimentos da organização dos dados produzidos e das análises feitas.

3.1 O CENTRO DE MÍDIAS DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (CEMEAM-SEDUC/AM): LOCAL ONDE OCORRE O ENSINO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

O Centro de Mídias de Educação iniciou suas atividades, em 2007, atendendo estudantes do ensino médio da rede pública de ensino do Estado do Amazonas, oferecendo uma proposta de educação inovadora, com aulas presenciais e transmissão feita em estúdios por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Os recursos de transmissão via satélite, assim como a plataforma de serviços de comunicação, foram atualizados para

atender em larga escala a educação básica, em especial, nas localidades de difícil acesso no Amazonas e onde não possuíam escolas.

As aulas do CEMEAM acontecem com a utilização da TV DIGITAL INTERATIVA, conectada numa rede de serviços de comunicação multimídia (dados, voz e imagem) e por meio de uma moderna plataforma de telecomunicação, incluindo acesso simultâneo à Internet em Banda Larga. Desde então, o CEMEAM vem se disponibilizando a ampliar o atendimento às demandas reprimidas, oferecendo o ensino médio e a etapa final do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, influenciando, ao nosso ver, positivamente e decisivamente, no modelo de gestão da SEDUC-AM no tocante ao acesso escolar, à inclusão digital, à mobilização e capacitação técnica de seu contingente de servidores e possibilitando melhorias da qualidade do ensino amazonense.

A idealização do CEMEAM, trata-se de uma ação com impacto efetivo e imediato à sociedade amazonense com largo alcance social. Com a ampliação da oferta de vagas do ensino, houve um efetivo atendimento à demanda reprimida nos municípios amazonenses, disponibilizando uma infraestrutura educacional de suporte, além de promover a possibilidade de inclusão digital de milhares de cidadãos, devido à comunicação social via Internet.

Os moldes de aulas implementados pelo CEMEAM, em especial, no ensino fundamental, encontram-se em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Seção III, art. 32, inciso IV, § 4º quando ressalva: “O ensino fundamental será presencial; sendo o ensino à distância, é utilizado como complementação da aprendizagem em situações emergenciais”. Com a implantação do ensino fundamental no CEMEAM, abrir-se espaço para redução da distorção idade/série, haja vista que, pouco tempo atrás, o acesso a esse nível de ensino tornara-se quase impossível.

Faz-se importante a observação que a não oferta do Ensino Fundamental anos finais regulares acontece, principalmente, pela falta de profissionais habilitados nas regiões de difícil acesso em nosso país, sendo que, uma delas é a Amazônia. As características geográficas, a topografia peculiar das diferentes localidades, os meios de locomoção e os meios de transporte disponíveis aos moradores das comunidades, formatam os obstáculos ao acesso às escolas que já oferecem essa etapa de ensino.

No cenário amazônico, o Amazonas é a maior unidade da federação brasileira, com 18,45% do território nacional. É composto por 62 municípios e está localizado na parte

central da Bacia Amazônica. Possui a maior e mais diversificada rede hidroviária do mundo, tendo como principal meio de locomoção o transporte fluvial.

O Estado, para atender a demanda da etapa final do Ensino Fundamental nas sedes municipais encontrou agravamento sobre a escassez de recursos humanos graduados com formação específica dos componentes curriculares obrigatórios nas comunidades rurais. Essa dificuldade exigiu, portanto, medidas que viabilizem o atendimento ao aluno, independentemente do tipo de acesso ao seu município ou comunidade, respeitando-se, assim, o preceito expresso na Constituição Federal, inciso II do Art. 208, que garante como dever do Estado “a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito” e, no Art.211, nos parágrafos 3º “Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio”; e 4º “Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.”

De acordo com IBGE/2010, o Estado do Amazonas em 2014, apresenta uma população de 784.571 mil crianças e adolescentes com idade de 6 a 14 anos. Desse total 654.398 mil (83,4%) estavam matriculados (matrícula líquida) no Ensino Fundamental. Isso significa que 130.173 mil estavam fora da escola, por isso foi necessário constituir uma política pública efetiva para minimizar este número alarmante.

Para cumprir este desafio, o Governo do Amazonas, por meio da Secretaria de Estado de Educação, implantou o Ensino Fundamental Presencial com Mediação Tecnológica no Centro de Mídias de Educação do Amazonas, com o firme propósito de proporcionar condições sociais dignas para crianças e jovens amazonenses. Nesse viés, a SEDUC-AM garante uma educação que possibilite a continuidade dos estudos, a construção e reconstrução de conhecimentos para o exercício da cidadania.

O Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) Presencial com Mediação Tecnológica teve seu funcionamento autorizado pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas, através da resolução nº 65/2009-CEE/AM de 10/07/2009. Em 2013, esta etapa de ensino foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas, conforme Resolução nº 173/2013-CEE/AM de 13/11/2013.

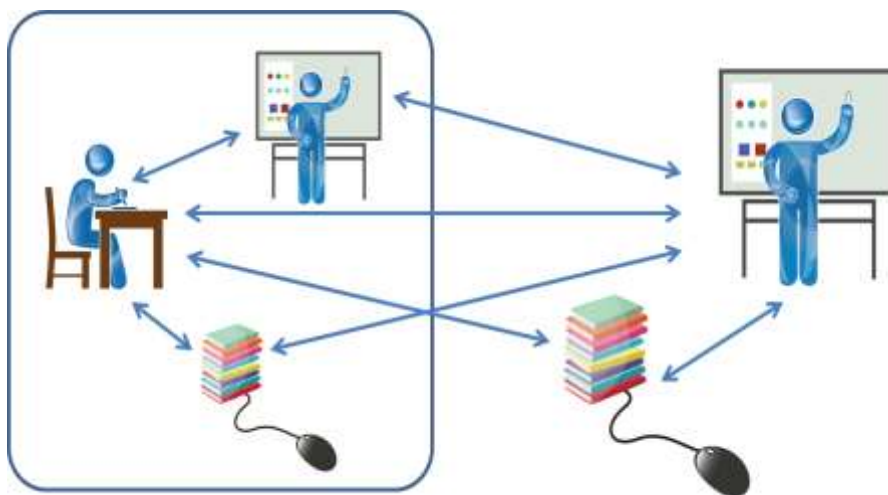
A metodologia do ensino são aulas ao vivo, transmitidas pela televisão, proferidas por um Professor Ministrante (que planeja, produz e ministra aulas em estúdios no CEMEAM), as quais o aluno assiste na sala da escola de sua comunidade, sob a orientação de um Professor

Presencial (responsável pela mediação do ensino/aprendizagem em sala de aula na comunidade onde as aulas são transmitidas ao vivo) e interage com o Professor Ministrante, posicionando-se diante de uma *webcam*. Sua imagem, voz e dados são transmitidos, garantindo um diálogo efetivo, em tempo real e uma completa comunicação entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem.

O Ensino Presencial com Mediação Tecnológica do CEMEAM, pelas suas características, requer uma tecnologia de ponta para transmitir diariamente aulas em tempo real, por meio de uma rede de telecomunicação que interliga os estúdios e salas de aulas, via IP (Internet Protocol), com antenas bidirecionais e um kit tecnológico composto por uma TV de 42 polegadas, computador com teclado e mouse, estabilizador/nobreak, *webcam*, microfone e impressora. Utiliza ainda *softwares* para o acesso às videoaulas, ao material do professor, ao chat, às enquetes, à lousa digital e a outros recursos interativos, além do principal recurso de aprendizagem: as interatividades em tempo real entre professor e aluno.

A solução utilizada suporta ao mesmo tempo até seis interatividades simultâneas, onde todos conectados podem visualizar a interação com qualidade em HD (High Definition).

Figura 03 - Topologia Educacional



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

As características Técnicas da Rede de Interconexão é dividida em duas: Rede Primária e Rede Secundária, sendo que, a primeira interliga 1000 pontos (Antenas) da Secretaria de Estado e Qualidade na Educação (SEDUC-AM) para tráfego das sessões de videoconferência e acesso a Internet em banda larga.

A infraestrutura de conexão entre esses pontos deve ser baseada em satélite. As estações de satélite deverão ser bidirecionais, operando na banda C ou Ku, com taxa líquida de upload de 1024 Kbps, por canal. Esta rede tem a capacidade de prover QoS (Quality of Services), tanto no sentido upload como no sentido download. Possui ainda capacidade de oferecer qualidade de serviço (QoS) para todos os pontos de acesso à Rede Primária, atribuindo diferentes prioridades e reservas de banda para os tráfegos dos diferentes tipos de serviço: tráfego de dados, de vídeo, de áudio e multicast, de acordo com a solução de vídeo conferência proposta.

Ademais, opera com seis portadoras dedicadas de 1024 Kbps cada, suportando uma sessão de videoconferência com todas as estações nos 1000 pontos de presença da Rede que participam com perfil de até 512 Kbps. Já a Rede Secundária, esta interliga usuários externos, através de backbone com acesso Internet de 27 Mbps internet + 6830 kpbs de colaboração.

Figura 04 - Topologia Tecnológico



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Características funcionais da solução de videoconferência:

- Realiza sessões multipontos, onde vários participantes interajam na sessão de videoconferência e/ou sessões ponto a ponto, podendo chegar a seis participantes aos mesmo tempo interagindo.
- Disponibiliza ferramentas automáticas do cancelamento de eco e AGC (Áudio Game Control).
- Permite a geração do sinal de streaming de vídeo, a partir de qualquer estação da Rede Completa (Primária e Secundária) podendo a geração do sinal ocorrer a partir de uma sessão multiponto, ponto a ponto ou de um único ponto.
- Permite a captura e transmissão de aplicativos em uso no equipamento de qualquer um dos usuários da sessão.
- Permite interação entre todos os seus usuários, com transmissão multicast (para Rede Primária) e unicast (para Rede Secundária).
- Permitir a configuração das sessões de videoconferência via software. A solução deve possuir a figura de um administrador/moderador da sessão, capaz de executar seu trabalho, via software, em qualquer das 1000 estações, em uso simultâneo.
- Permite ao moderador o monitoramento remoto ativo dos pontos conectados, exibindo imagens de cada usuário durante as sessões.
- Permite a formulação de perguntas de múltipla escolha para consulta ao usuário sem tempo real (formato enquête).
- Permite o uso integrado de: Quadro branco eletrônico (o conteúdo gerado deve ser compartilhado simultaneamente pelos participantes da sessão) e Transmissão streaming de vídeos pré-gravado sem formatos compatíveis com (WMV), MP4 e AVI.
- Permite acesso condicionado – controle de acesso dos usuários e/ou grupos de usuários às sessões, em dia/do processo.
- Utiliza como padrões de compressão para mídia H264 e MPEG4.
- Permite a troca de mensagens instantâneas públicas ou privadas entre os usuários de uma sessão.
- Garante a possibilidade de interação entre quaisquer de seus usuários em uma mesma

sessão de videoconferência, com velocidades variadas de transmissão, sem nivelamento pela menor velocidade.

Equipamentos da Escola

Nas escolas atendidas são instalados equipamentos de Conexão da Rede Primária:

- Antena Parabólica para operarem com banda KU ou C.
- Equipamento de roteamento - In Door Unit (IDU), para recepção e capacidade de transmissão de até 1.024 Kbps. Sistema HUB-VSAT.
- Concentrador da solução de vídeo conferência para a Rede Completa (Primária e Secundária).
- Servidor ou Multipoint Control Units (MCUs).

Equipamentos da Sala de Aula

Em cada sala de aula onde funciona o Ensino Presencial com Mediação Tecnológica são instalados os seguintes equipamentos:

- Micro-computador;
- TV de LCD com no mínimo 42”;
- Webcam HD;
- Microfone de mesa;
- Impressora a laser;
- Nobreak ou estabilizador (dependendo da infraestrutura do ponto);
- Rack para acomodação dos equipamentos da sala de aula.

Equipamentos do Estúdio

Os estúdios contam com os seguintes equipamentos:

- Antena Parabólica para operar com banda KU ou C;
- Equipamento de roteamento - In Door Unit (IDU), para recepção e capacidade de transmissão de até 1024 Kbps. Sistema HUB-VSAT;
- Microcomputadores;
- Notebook (computador portátil);
- Câmera de documentos com iluminação;
- Câmera PTZ-Zoom 10x;
- TV de plasma de no mínimo 50”;
- Conjunto de microfones sem fio contendo:
 - ✓ Microfone auricular;
 - ✓ Microfonelapela;
 - ✓ Base emissora;
 - ✓ Base receptora;
- Quadro branco digital;
- Nobreak de 1.3 Kva;
- Estabilizadores de voltagem 5 Kva;
- No Break 20 Kva.

Conforme já dito anteriormente, sublinhamos qque, a SEDUC/AM, após vivenciar a experiência inovadora oferecendo o Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica a partir do ano de 2007, usando a TV DIGITAL INTERATIVA numa rede de serviços de comunicação multimídia (dados, voz e imagem), por meio de uma moderna plataforma de telecomunicação, incluindo acesso simultâneo à Internet em Banda Larga, se propôs a ampliar seu lastro de atendimento às demandas reprimidas, oferecendo a etapa final do Ensino Fundamental, utilizando para esse fim, a metodologia Presencial com Mediação Tecnológica no Centro de Mídias de Educação do Amazonas e, assim, influenciar positiva e decisivamente

no modelo de gestão no tocante à inclusão digital, mobilização e capacitação técnica de seu contingente de servidores, com reflexos na melhoria da qualidade do ensino.

Trata-se de uma ação de impacto efetivo e imediato para a administração central com largo alcance social, ampliando a oferta de vagas do Ensino Fundamental anos finais com efetivo atendimento à demanda reprimida nos municípios e comunidades rurais, disponibilizando uma infraestrutura de suporte aos gestores do poder público, via comunicação social, e promovendo a inclusão digital aos cidadãos dos municípios amazonenses em suas respectivas comunidades rurais, por meio do acesso à Internet naquelas comunidades que ainda não usufruíam de nossa plataforma educacional.

Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, encontramos na Seção III do Ensino Fundamental, Art. 32, inciso IV, § 4º: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância é utilizado como complementação da aprendizagem em situações emergenciais”. Foi à luz desta possibilidade que aplicou-se o acesso ao ensino fundamental, abrindo espaço ao uso de novas tecnologias através das quais se reduziu a distorção idade/série nas comunidades, de acordo com a realidade e anseios específicos de cada localidade, nas quais o acesso a esse nível de ensino tornara-se quase impossível.

3.1.1 Organização do sistema de ensino presencial com mediação tecnológica

Tal organização fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e nas Diretrizes Nacionais para Educação Básica, atendendo aos princípios de igualdade de acesso e permanência, liberdade de aprender e pluralismo de ideias estabelecidas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

O currículo do Ensino Fundamental Presencial com Mediação Tecnológica, foi organizado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e tem uma base nacional comum e uma parte diversificada, integradas entre si, de maneira a ampliar as possibilidades de acesso aos conhecimentos e saberes comuns e necessários à

formação humana. Nesse contexto, considera a diversidade, as características locais e as especificidades regionais de cada comunidade, sala de aula e estudantes.

A organização do tempo e dos espaços escolares são definidos na perspectiva de serem favorecedores das relações e interações constitutivos do processo de aprendizagem, surgindo daí a importância da compreensão de currículo como uma construção sociocultural e prática pedagógica, que prescinde do respeito às diferentes identidades dos estudantes, suas histórias de vida e compreensão de sociedade.

Organizado por série anuais (6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano), o Ensino Fundamental com Mediação Tecnológica tem a duração de 04 anos, com 200 dias letivos e 1000 horas para cada ano, totalizando 4000 horas, conforme resolução nº 65/2009/ CEE-AM e Parecer nº 61/2009-CEE-AM.

O currículo proposto contempla cinco áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que privilegia a contextualização a interdisciplinaridade e a transversalidade, a fim de melhor articular diferentes saberes. Essas áreas de conhecimento são as seguintes:

- I – Linguagem;
- II – Matemática;
- III – Ciências da Natureza;
- IV – Ciências Humanas;
- V - Ensino Religioso.

Em conformidade com a LDBEN 9.394/96, a Lei 11274/06, assim como as Resoluções CNE/CEB nº 4/10, nº 7/10 e CEE/AM nº 78/00, 100/06 e 98/07, o currículo do Ensino Fundamental com Mediação Tecnológica está organizado da seguinte maneira:

Tabela 04 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental Presencial com Mediação Tecnológica (6º ao 9º ano) a partir de 2013

Legislação	Área do Conhecimento	Componente Curricular	6.º Ano		7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		Carga Horária Total
			S	A	S	A	S	A	S	A	
Lei Federal	Base Comum Nacional	Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	5	200	800
Nº. 9.394/96		Linguagens	1	40	1	40	1	40	1	40	160
Nº. 11.274/06		Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80	320
Resolução		Matemática	5	200	5	200	5	200	5	200	800
CNE/CEB		Ciências da Natureza	3	120	3	120	3	120	3	120	480
Nº 4/10		História	3	120	3	120	3	120	3	120	480
Nº 7/10		Geografia	3	120	3	120	3	120	3	120	480
Resolução		Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	160
CEE-AM	Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	80	2	80	2	80	2	80	320
Nº 78/00	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA		25	1000	25	1000	25	1000	25	1000	4.000
Nº 98/05											
Nº 100/06											

Fonte: dados do CEMEAM.

Tabela 05 - Estrutura Curricular (2017) do Ensino Fundamental Presencial com Mediação Tecnológica (6º ao 9º ano)

Série	Componentes Curriculares	Carga Horária / anual	Dias Letivos	Nº de aula Assíncrona 20%
6º ao 9º ano	Língua Portuguesa e Literatura	200	40	Min :05 Max:08
	Artes	40	8	Min: 01 Máx-01
	História	120	24	Min: 03 Max:-04
	Geografia	120	24	Min: 03 Máx-04
	Língua Estrangeira Moderna-Língua Inglesa	80	16	Min: 02 Máx-03
	Matemática	200	40	Min 05 Máx-08
	Ensino Religioso	40	8	Min: 01 Máx-01
	Ciências	120	24	Min: 01 Máx-03
	Educação Física	80	16	Min: 01 Máx-02
	TOTAL	1000	200	

Fonte: Dados do CEMEAM.

Os componentes curriculares são ministrados sequencialmente até o cumprimento total de cada dia letivo, de acordo com a carga horária estabelecida na Matriz Curricular, organizados do seguinte modo:

Tabela 06 - Componentes curriculares e organização do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
Presencial com Mediação Tecnológica

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA / ANUAL	DIAS LETIVOS
Língua Portuguesa e Literatura	200	40
Artes	40	8
História	120	24
Geografia	120	24
Língua Estrangeira Moderna-Língua Inglesa, Língua Espanhola	80	16
Matemática	200	40
Ensino Religioso	40	8
Ciências	120	24
Educação Física	80	16
TOTAL	1000	200

Fonte: Dados do CEMEAM.

3.1.2 O Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)

A pressão social crescente dos estados e municípios brasileiros por melhoria da qualidade da educação tem exigido dos Governos Federal, Estaduais e Prefeituras Municipais um aprofundamento maior de conhecimento para avaliar as redes de ensino e suas políticas educacionais.

Em 2007, a SEDUC-AM, iniciou, via Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), o atendimento às demandas do Ensino Médio existentes nas comunidades rurais, resgatando assim uma dívida social de longa data, por meio de uma metodologia inovadora: o Ensino Presencial por Mediação Tecnológica. Essa oferta foi feita de forma progressiva, no turno noturno, iniciando com o 1º ano e, em 2009, chegou a atender todas as séries do Ensino Médio.

Nesse mesmo ano, foi também oferecido o 6º ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino, como complemento de demanda, uma vez que, diferentemente do Ensino Médio, a oferta do Ensino Fundamental é dever das prefeituras municipais, mas ,não tinham mão de obra especializada na área de Educação no interior do Amazonas ou seja profissionais especializados em área de conhecimentos para ministrarem o Ensino fundamental II, com isto, CEMEAM inseriu mais etapa de ensino para ministrar ao vivo.

Em 2010 inicia a oferta do Ensino Fundamental para o 6º ano e 7º ano, conforme Tabela 7.

Tabela 07 - Ensino Fundamental (6º e 7º ano): fase, turmas (alunos 2010)

FASE	TURMAS	ALUNOS			RESULTADOS		
		Matriculados	Transferidos	Abandono	Aprovados	Reprovados	Abandono
6º Ano	61	1307 (96.67%)	0 (0%)	45 (3.33%)	1035 (87.71%)	100 (8.47%)	45 (3.81%)
7º Ano	46	970 (96.81%)	0 (0%)	32 (3.19%)	775 (91.18%)	43 (5.06%)	32 (3.76%)
Total	107	2277 (96.73%)	0 (0%)	77 (3.27%)	1810 (89.16%)	143 (7.04%)	77 (3.79%)
Total	974	17117 (97.31%)	3 (0.02%)	471 (2.68%)	14114 (89.87%)	1120 (7.13%)	471 (3%)

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico (SCA).

Em 2011, foi ampliado o atendimento do Ensino Fundamental anos finais. Assim, foram disponibilizados três canais de transmissão utilizando o software IP.TV, o que proporcionou o atendimento a uma clientela do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 08 - Ensino Fundamental (6º ao 8º ano): fase, turmas (alunos 2011)

FASE	TURMAS	ALUNOS			RESULTADOS		
		Matriculados	Transferidos	Abandono	Aprovados	Reprovados	Abandono
6º Ano	66	1351 (93.88%)	0 (0%)	88 (6.12%)	1288 (92.26%)	20 (1.43%)	88 (6.3%)
7º Ano	75	1476 (95.78%)	1 (0.06%)	64 (4.15%)	1266 (93.43%)	25 (1.85%)	64 (4.72%)
8º Ano	48	907 (94.68%)	0 (0%)	51 (5.32%)	684 (90.12%)	24 (3.16%)	51 (6.72%)
Total	189	3734 (94.82%)	1 (0.3%)	203 (5.15%)	3238 (92.25%)	69 (1.97%)	103 (5.78%)

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico (SCA).

Em 2012, essa ampliação teve continuidade, proporcionando atendimento aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 09 - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano): fase, turmas (alunos 2012)

FASE	TURMAS	ALUNOS			RESULTADOS		
		Matriculados	Transferidos	Abandono	Aprovados	Reprovados	Abandono
6º Ano	75	1465 (91.73%)	0 (0%)	132 (8.27%)	1440 (90.34%)	22 (1.38%)	132 (8.28%)
7º Ano	73	1317 (92.49%)	1 (0.07%)	106 (7.44%)	899 (88.31%)	13 (1.28%)	106 (10.41%)
8º Ano	85	1501 (94.7%)	2 (0.13%)	82 (5.17%)	1231 (92.42%)	19 (1.43%)	82 (6.16%)
9º Ano	47	843 (92.94%)	0 (0%)	64 (7.06%)	820 (91.62%)	11 (1.23%)	64 (7.15%)
Total	280	5126 (92.98%)	3 (0.8%)	384 (6.97%)	4390 (90.72%)	65 (1.34%)	384 (7.94%)

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico (SCA).

O Ensino Fundamental anos finais do CEMEAM segue a mesma proposta curricular e carga horária do Ensino Convencional, com 200 dias letivos por ano. A diferença consiste na mediação tecnológica via satélite e na preparação das aulas. Fundamentada na CF de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a proposta do Ensino Fundamental Presencial com Mediação Tecnológica tem uma estrutura modular e inovadora.

Apesar de permitir o acesso e o direito à educação, o quadro abaixo revela que o atendimento vem sofrendo queda a partir de 2014. Isso é reflexo das políticas públicas do

Estado que até então perpassa por uma crise financeira, impossibilitando a compra de novos kits tecnológicos para atender novas demandas.

Tabela 10 - Atendimento CEMEAM no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)

QUADRO DE ATENDIMENTO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Município	25	26	23	26	33	24	22	31
Turmas	107	189	280	307	299	264	242	208
Alunos	2.277	3734	3734	5.363	5.133	4.151	3.846	3353

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico (SCA).

Tabela 11 - Número de turmas e alunos no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)

SÉRIE	NÚMERO DE TURMAS	MATRÍCULAS REALIZADAS ATÉ 03/04/2017
6º ANO	45	693
7º ANO	43	750
8º ANO	49	799
9º ANO	70	1.109
TOTAL	208	3.353

Fonte: SEDUC/DPGF/GEPES/CEST/SIGTEAM (2017).

O Ensino Fundamental anos finais do CEMEAM, estabelece os conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos nessa etapa de mediação do conhecimento, bem como as metas a serem alcançadas pelos professores a cada ano. Tal objetivo é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer educação de qualidade aos alunos do 6º ao 9º ano que residem em comunidades distantes dos centros urbanos.

Nesta perspectiva, o Centro de Mídias de Educação do Amazonas assegura em sua Proposta Curricular para as séries do 6º ao 9º ano, os conteúdos que atendam as complexidades supracitadas, permitindo ainda a valorização e preservação de suas culturas, reafirmando o seu pertencimento ético e o fortalecimento das identidades de cada comunidade. Portanto, valoriza o ensino multicultural explícito no Art. nº 6 do Parecer CNE/CEB nº 11/2010, onde destaca “uma educação que proporcione o desenvolvimento do

potencial humano e permita o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, possibilitando a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais”.

A proposta pedagógica do Centro de Mídias de Educação do Amazonas-SEDUC/AM, tem como embasamento as mudanças designadas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2010, suscitando expectativas de melhoria da qualidade educacional e de ampliação de sua abrangência, preocupando-se também com a necessidade de um currículo pedagógico que priorize os grandes desafios educacionais da contemporaneidade. Além disso, contempla uma proposta de ensino não convencional com características de EaD, com ênfase na interatividade e em aulas presenciais.

Nesse contexto, o Ensino Fundamental Anos Finais do CEMEAM, tem por base os seguintes pressupostos metodológicos: a interatividade, a presencialidade e a mediação.

A interatividade é uma atividade pedagógica bidirecional em que os sujeitos do processo educativo, professores e alunos, se interrelacionam em tempo real com interface tecnológica e digital. A tecnologia permite aos docentes a mediação do conhecimento a milhares de estudantes em um contexto plural de aprendizagem, ressignificando o espaço educativo virtual em um contexto singular de interação, que é a sala de aula convencional.

A presença às aulas na escola convencional é estar na sala de aula durante toda a jornada de estudos que, tradicionalmente, compõe-se de 4 horas diárias de efetivo trabalho escolar em interação com professores e alunos.

No modelo pedagógico do Ensino Fundamental Anos Finais Presencial com Mediação Tecnológica, o conceito de presencialidade, além de cumprir as 800 horas obrigatórias do modelo clássico, supera os limites de tempo e espaço de aprendizagem. Os recursos de interatividade por videoconferência permitem a presencialidade, garantem o acesso e a permanência dos estudantes em salas de às aulas das comunidades rurais nos diversos pontos de acesso.

Outro fator fundamental nesse processo educativo é o Professor Ministrante, especialista de cada componente curricular, que embora esteja mediando os conhecimentos de um estúdio localizado em ponto remoto, faz-se presente em cada sala de aula, simultaneamente, através dos recursos da tecnologia.

No Ensino Fundamental do CEMEAM, a *mediação* tem dois sentidos epistemológicos: mediação do conhecimento e mediação tecnológica. A primeira é a tarefa efetiva dos professores do Centro de Mídias que ocorre de maneira planejada em função das

habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes durante as aulas. A aula ocorre em tempo real, e o Professor Ministrante atua como mediador entre os objetos de conhecimento, que são os conteúdos e os estudantes. O Professor Presencial participa do processo de mediação, orientando o desenvolvimento das dinâmicas locais interativas, projetos de pesquisa e atividades de extensão das aulas.

Segundo a Psicologia Moderna, os conhecimentos encontram-se nas zonas de desenvolvimento proximal e através do processo de mediação passam a conhecimentos efetivos, resultando no desenvolvimento cognitivo real dos alunos. Para que ocorra a aprendizagem, os estudantes devem atuar sobre o objeto de conhecimento. Nesse sentido, o modelo pedagógico dessa proposta curricular destaca-se por assegurar aos estudantes experiências de aprendizagem desafiadoras, com uso da tecnologia, levando-os à reflexão, à crítica, à criação, à produção e à interação com as mais diversas possibilidades de aprender. Assim sendo, a mediação do conhecimento é assegurada pela mediação tecnológica, tendo como suporte a moderna plataforma tecnológica e educacional do Centro de Mídias.

Neste processo de mediar aprendizagem, requer dos docentes um planejamento intelectual dos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, além do conhecimento dos diversos recursos midiáticos disponíveis na Central de Produção Educativa de TV para produção e criação das aulas. É requerido também dos docentes, o conhecimento das ferramentas básicas de interatividade, como chat público, chat privado e redes sociais, pois estes são estratégias de mediação dos conhecimentos a serem exploradas durante as aulas.

Na mediação da aula em tempo real, a solução de interatividade é a videoconferência com acesso simultâneo à internet em banda larga. A tecnologia consiste em TV Digital Interativa sobre IP-TV via Satélite em uma Plataforma VSAT (Verysmall Aperture Terminal). Os resultados desse processo cognitivista, com interface tecnológica e digital, são as aprendizagens efetivas dos alunos e o alcance dos objetivos educacionais. Nesse contexto, a formação continuada dos educadores é condição essencial para que os Professores Presenciais e Ministrantes tenham total domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) disponíveis no Centro de Mídias.

3.1.3. O Planejamento Didático-Pedagógico

A organização didático-pedagógica do Ensino Médio com Mediação Tecnológica para os Anos Finais do Ensino Fundamental, compreende as seguintes fases:

Fase I – Planejamento e Pré-Produção da Aula:

1. Estudos e pesquisas: para desenvolver uma base de conhecimento para o planejamento das aulas e a atuação do trabalho intelectual, o Professor Ministrante tem como fonte de pesquisa, referências bibliográficas atualizadas, bem como as diretrizes do MEC, a internet e os resultados de avaliações anteriores.

2. Elaboração do Cronograma de Aulas: é o documento que explicita o detalhamento das aulas a serem ministradas, com indicação do Componente Curricular, nome dos professores ministrantes, carga horária, dias letivos, data, horário e número da aula, além de conteúdos, detalhamento dos conteúdos, aulas de revisão e as avaliações a serem realizadas no período letivo em que será ministrado o referido componente curricular.

3. Elaboração do Planejamento Didático-Pedagógico: é a sistematização do trabalho docente para subsidiar o processo de mediação do conhecimento a ser desenvolvido durante o período letivo. Deve conter competências e habilidades, sendo uma competência para cada unidade de estudos e, para cada aula, novas habilidades, unidades temáticas com os respectivos blocos de conteúdos, metodologias, recursos midiáticos inovadores utilizados, incentivando os alunos a fazerem uso das diversas formas de interatividade por meios tecnológicos, tendo os exames para Educação Básica como referência, claramente explícito os procedimentos para avaliação e referências.

O Planejamento deve ser organizado em cada período letivo de cada componente curricular com os seguintes itens:

- a. Definição das competências e habilidades do Componente Curricular;

- b. Seleção de conteúdos;
- c. Seleção de recursos midiáticos para a aula;
- d. Elaboração dos instrumentos de avaliação: DLI’s, provas e questões para a aula de interatividade, temas de projetos a serem desenvolvidos, bem como questões suplementares extensivas às aulas.

4. Plano de Aula: é o instrumento de sistematização do trabalho docente que traz especificados os conteúdos, metodologias, recursos, estratégias de avaliação e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos como resultado do processo de aprendizagem. É o roteiro para a produção da aula televisiva, com o detalhamento dos conteúdos, dinâmicas locais interativas-DLI’s, interatividade, com indicação dos recursos metodológicos a serem utilizados na aula como, por exemplo, vídeos, textos, tabelas, gráficos ilustrações, imagens etc. com as possíveis indicações das fontes dos recursos, a fim de orientar as demais etapas de produção da aula. É preciso que o professor presencial de aproprie previamente e utilize bem este subsídio.

5. Orientações didáticas e pedagógicas para o Professor Presencial: é uma ferramenta pedagógica, criteriosamente elaborada pelo professor ministrante, destinada à orientação dos professores presenciais, visando assegurar a melhor didática desse professor na sala de aula e, conseqüentemente, melhor aproveitamento dos educandos. Nas orientações, além do conteúdo da aula e dinâmicas locais interativas são destacadas as questões (situações-problemas) a serem dialogadas na Interatividade, bem como sugestões de como o professor presencial deverá proceder mediante o tema e as problematizações propostas pelo professor ministrante.

6. Plano de Aula de Revisão e Avaliação: este plano deve ser inédito e estar pautado nas diversas dificuldades encontradas ao longo do processo de construção do conhecimento. Portanto, exige planejamento e elaboração prévia, podendo sofrer ajustes.

7. Elaboração do Plano de Estudo de Recuperação Paralela: deve ser elaborado pelos professores ministrantes, dando ênfase aos conteúdos a serem revistos pelos alunos, com critérios bem definidos, e com gabarito em anexo, pois serão corrigidos pelos professores presenciais. O Plano de Estudo deve ser auto instrucional para que os alunos, com orientações especificadas consigam desenvolver com sucesso as atividades. Em caso de dúvidas, na realização das atividades, cabe ao professor presencial mediar o processo de aprendizagem dos alunos.

8. Elaboração do Plano de Progressão: elaborado com os mesmos critérios do Plano de Estudo de recuperação paralela.

9. Elaboração de Caderno de Atividades: são documentos que devem ser enviados aos alunos durante todo o ano letivo, não se restringindo ao período em que o Componente Curricular esteja no ar, sendo fundamental, que o professor ministrante suscite no educando: a curiosidade e o interesse de ir além, participando efetivamente de atividades (fóruns, blogs, chats) de permanente, que envolva a pesquisa que o subsidie na equação de questões disponibilizadas na Rede Social do Centro de Mídias, promovendo assim, um processo contínuo de formação com as atividades de extensão curricular.

10. Projeto de Pesquisa: é uma atividade de extensão curricular que objetiva o desenvolvimento da reflexão, o espírito investigativo e a capacidade de argumentação dos alunos. O Projeto de Pesquisa é um instrumento voltado para a ampliação dos conhecimentos dos alunos, que aliado aos objetivos de aprendizagem permite a interação, a descoberta e a ressignificação de conceitos. A pesquisa é uma investigação empírica e prática, que além de possibilitar o desenvolvimento de uma postura investigativa, permite ao aluno a constituição de conceitos científicos. No desenvolvimento dos projetos são atribuições do professor ministrante e presencial:

- Gerenciar e orientar os alunos na busca de conhecimentos através da pesquisa;
- Orientar a construção de conhecimentos a partir dos textos e do material pesquisado;
- Abordar a conscientização de que uma pesquisa não é uma mera cópia e sim a síntese de um conjunto de dados e informações;
- Valorizar o questionamento;
- Estimular a curiosidade;
- Alimentar a dúvida;
- Superar paradigmas;
- Tornar a aula mais atrativa;
- Ampliar os horizontes de conhecimento do aluno;
- Despertar a consciência crítica que leva o indivíduo à superação e transformação da realidade.

10.1 Estratégias para elaboração

- a) Propor temas específicos relacionados com o conteúdo das aulas do componente curricular;
- b) Definir as habilidades por aula a serem desenvolvidas, a fim de facilitar a compreensão dos alunos a cerca dos conteúdos a serem pesquisados;
- c) Iniciar a pesquisa com a problematização do conhecimento novo a ser investigado;
- d) Detalhar as etapas de trabalho e orientar a organização da apresentação do resultado final - relatório;
- e) Promover o envolvimento dos alunos, assegurando a participação em diferentes etapas de trabalho - individual ou em grupos;
- f) Socializar os resultados da pesquisa com a turma, comunidade e sociedade mais ampla.
- g) Definir os critérios de avaliação da pesquisa e registrar os resultados finais.
- h) Estratégias para a elaboração do projeto de pesquisa com:
 - Tema, habilidades a desenvolver, problematização, procedimentos/detalhamento das etapas de trabalho, cronograma de execução e resultado final;
 - Detalhamento dos procedimentos com as principais atividades a serem desenvolvidas pelos alunos e grupos de trabalho;
 - Detalhamento do modelo de apresentação do resultado final – relatório, resenha, resumo, síntese etc.
 - Citar as referências.

Fase II - Análise e Parecer Pedagógico:

1. Revisão e análise pedagógica do material produzido pelo Professor Ministrante: o assessor ou assessora pedagógica recebe o material produzido pelo professor ministrante, cumprindo os prazos estabelecidos no fluxo, executa uma análise pedagógica detalhando cada

item citado, fazendo as devidas inferências e propondo sugestões que possam enriquecer a aula. É de fundamental importância o olhar pedagógico minucioso em relação ao quantitativo de conteúdos a serem ministrados, verificando a compatibilidade com o tempo disponível de exposição, bem como, analisando a pertinência das habilidades propostas no plano, se estão implícitas ou explicitamente contempladas nas Dinâmicas Locais Interativas nas questões a serem desenvolvidas e dialogadas nas interatividades e, sobretudo, o nível das questões avaliativas, verificando se as mesmas atendem ao que foi proposto no plano.

2. Envio do Parecer Pedagógico ao Professor Ministrante: o parecer pedagógico retorna ao professor responsável pela autoria intelectual do material do determinado Componente Curricular com a solicitação dos ajustes ou não e, após o feedback, todo material é encaminhado à produtora por unidade de estudo.

3. Envio do material à Produtora: o assessor ou assessora pedagógica, responsável pelo acompanhamento do componente curricular, executa a análise final minuciosamente ajustada e encaminha o pacote pedagógico, por unidade, à Produtora.

Fase III - Roteirização e Produção da Aula:

1. Roteiro: setor responsável pela roteirização das aulas, ou seja, a adequação do plano em aula televisa. A partir daí são agendados encontros com o Coordenador de EAD com professores (autor intelectual) para desenvolvimento dos roteiros com devida orientação sobre melhores recursos didáticos voltados para o meio audiovisual. Roteiro entra em curso nos setores quando é aprovado pelo professor.

2. Produção: setor responsável por providenciar recursos de áudio e vídeo para compor a aula proposta no roteiro, que devem ser acompanhadas pelo professor, a fim de dar um parecer final. Responsável por produzir aulas internas e externas sob a orientação e participação efetiva do professor ministrante responsável pelas disciplinas.

3. Arte: setor responsável pela criação das cartelas, ilustrações e animações, assim como a reconstrução de imagens até que sejam respeitados os padrões de exibição, e pelas demais criações de itens de caráter visual, a serem utilizados como recursos nas aulas.

4. Edição: setor responsável por editar vídeos que compõe a aula, respeitando o tempo máximo de 3 minutos, mesmo que o vídeo seja produzido pela equipe de produção.

5. Áudio: setor responsável por desenvolver os recursos de áudio para as aulas, ou seja, as locuções de textos, de animações, entre outros, levando em conta o ritmo, as pausas, a pronúncia e a entonação correta que facilite o entendimento do aluno. Evitando textos demasiadamente longos, de maneira que torne a aula muito entediante e cansativa.

6. Revisão: momento crucial em que o professor faz a revisão de todos os itens que compõem a aula: cartelas, vídeos e áudios. Caso haja alguma eventual correção, deve ser feita com tempo previamente estabelecido pela Produtora.

7. Envio do Pacote Didático para o Professor Presencial: uma vez aprovado pelo Professor Ministrante, o pacote pedagógico deve ser enviados via IP.TV para os Professores Presenciais cinco dias antes do início do componente curricular entrar no ar pelo suporte técnico que atende cada série.

8. Transmissão: momento em que o professor, munido de todos os recursos produzidos, ministra sua aula ao vivo, transmitidas via IP.TV, para todas as comunidades nos 62 municípios.

Fase IV – Transmissão e Acompanhamento:

1. Acompanhamento da transmissão da aula: cada assessor ou assessora pedagógica realiza o acompanhamento da transmissão das aulas, ora no estúdio, ora pelo IP-TV, dando suporte ao professor ministrante ou fazendo inferências, quando necessário, ao longo do período de transmissão das aulas deste componente.

2. Acompanhamento dos professores presenciais: os Professores Presenciais são acompanhados pelo chat por uma equipe de assessores pedagógicos e, em caso de problemas técnicos, são atendidos pelos suportes técnicos.

3. Chat público e privado: o atendimento ao chat público e privado é feito diariamente com o intuito de responder às dúvidas em relação à aula ou questões de cunho administrativo, pedagógico e técnico. O Professor Presencial é orientado a registrar no Formulário de Registro de Ocorrência (FRO), questões específicas, que são encaminhadas aos setores responsáveis.

4. Interatividade síncrona (IP.TV): momento em que os Professores Ministrantes dialogam com as comunidades para esclarecimento de dúvidas e exposição de opiniões e argumentações que venham de encontro ao tema da aula, bem como corrigir os exercícios propostos nas aulas do dia.

5. Desenvolvimento de atividades assíncronas: essas atividades são elaboradas pelo Professor Ministrante para serem desenvolvidas ao longo do período de realização das aulas e devem compor o cronograma do Componente Curricular, como atividade de extensão para o cumprimento e o enriquecimento da carga horária.

6. E-mail e portal do Centro de Mídias: ciberespaço constituído para facilitar e institucionalizar as informações e socializar subsídios referentes ao componente a ser trabalhado, bem como tudo que se refere à esfera educacional.

7. Redes sociais: espaço virtual reservado para troca de relações educacionais e postagem de materiais de discussão em fóruns, blogs e mesa redonda.

O planejamento curricular organizado e sistematizado é um fator de segurança para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com qualidade social. As etapas do Planejamento Curricular compõem o pacote pedagógico discriminado no fluxo de trabalho e produção de aulas a ser cumprido pelos Professores Ministrantes, assessoria pedagógica e empresa gestora da central de produção educativa para TV.

O pacote pedagógico contém os planos de aulas que serão roteirizados e produzidos com formato televisivo, além dos roteiros das aulas para orientar os Professores Presenciais, cronograma de aulas do componente curricular, planos de estudos e avaliações.

O fluxo de produção de aulas é a sistematização de todo o processo de trabalho. No fluxo são apresentadas as diversas etapas da produção de aulas, com os prazos determinados para planejamento e envio do pacote pedagógico, dos componentes curriculares, com carga horária equivalente, para a revisão pedagógica e posterior encaminhamento à Produtora para produção da aula com o formato metodológico proposto pelos docentes. Ao final do processo, o retorno do material produzido é encaminhado para o check list pelos professores ministrantes e posterior transmissão da aula.

O fluxo de produção das aulas é definido de acordo com a Carga Horária por Componente Curricular:

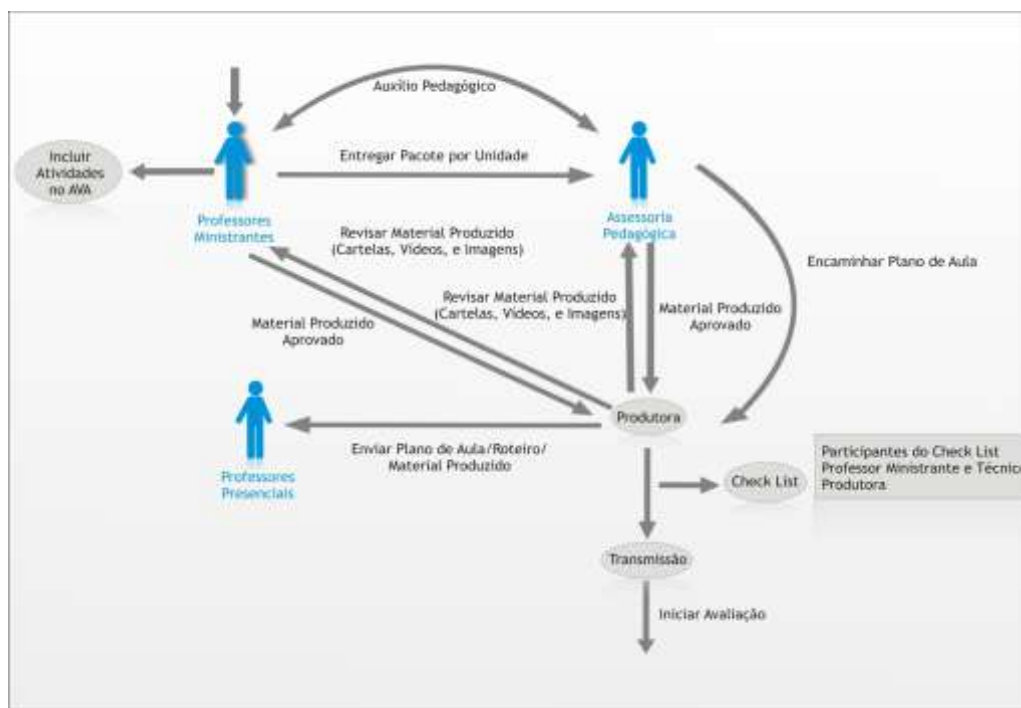
Quadro 02 - Carga Horária por Componente Curricular

C/H 40 HORAS	ARTE E ENSINO RELIGIOSO
C/H 80 horas	Língua Estrangeira moderna: Inglês, Educação Física, Física .
C/H 120 horas	Geografia , História. e Ciências
C/H 160 horas	Língua Portuguesa
C/H 200 horas	Matemática e Língua Portuguesa

Fonte: Dados do CEMEAM.

Para facilitar a visualização deste processo de produção das aulas, apresenta-se abaixo a imagem que registra cada momento acima citado e o trâmite de encaminhamento e procedimentos de conclusão do produto final.

Figura 05 - Fluxo do Planejamento, Produção e Transmissão das Aulas



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

O PPPPTA-Procedimentos Padrão de Planejamento, Produção e Transmissão das Aulas com mediação tecnológica do Amazonas - é um fluxo que organiza todos os processos

que envolvem as etapas nele contidas. Desse modo, inicia com professor ministrante do CEMEAM (especialista da área de conhecimento) que repassa o seu PA (Plano de Aula) com as AV (Avaliações) e mais o CAC (Caderno de Atividades Curriculares) e o PERP (Plano de Estudo de Recuperação Paralela) aos assessores pedagógicos. Estes últimos revisam e validam o pacote pedagógico elaborado pelo docente supracitado.

Após validado, o pacote pedagógico é encaminhado para a terceirizada (Produtora) para produzir o Plano de Aula e as avaliações em conteúdos televisivos de cada unidade do componente que será transmitido em estúdio. Em seguida é feito o check list1 (professor ministrante X roteirista); depois, o check list2 (professor ministrante X editor); e por último, o Check list3 (professor ministrante X diretor de Estúdio com a revisão final junto ao assessor pedagógico). Quando tudo foi validado neste último check list, o pacote pedagógico é enviado via IP-TV e e-mail ao professor presencial de cada comunidade da zona rural do estado do Amazonas.

Verifica-se que a boa qualidade dessas etapas que conduzem à transmissão das aulas e a resolução dos problemas quanto ao processo ensino/aprendizagem junto às equipes de trabalho que acompanham a aula transmitida ao vivo - é superação dos obstáculos identificados no percurso da prática educacional desta tipologia peculiar de ensino.

“Caminhamos para a flexibilização progressiva e acentuada de cursos, tempos, espaços, gerenciamento, interação, metodologia, tecnologias e avaliação. Isso nos a experimentar pessoal e institucionalmente novos modelos e novas soluções para cada situação.” (Manuel, p 147)

3.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Avaliação é um objeto imprescindível a quaisquer ações que tenham por objetivo provocar mudanças ou fortalecer aquilo que está dando certo. No contexto educacional, avaliação é promover melhorias no processo de ensino, seja âmbito de um projeto educativo coletivo, avaliação no contexto do ensino específico e avaliação da aprendizagem do estudante.

Nesse sentido, avaliação torna-se reflexão que constitui ações educativas, tornando-se possibilidade de superação da própria ação educativa e que, de forma permanente, altera o cenário atual dos processos educativos e caminha rumo à intenção de seus objetivos.

Diante disso, a ação educativa quando tem por intuito promover mudanças nos sujeitos nela e por ela envolvidos, interferindo fortemente na aprendizagem dos estudantes, e se o ato de aprendizagem torna-se capaz de trazer essas mudanças, em outras palavras, se é na aprendizagem que pode modificar-se à luz da intencionalidade proposta da ação educativa, então a avaliação do ato de aprendizagem deverá imprescindivelmente refletir esta intencionalidade. Desse modo, a avaliação transforma-se num instrumento de intencionalidade educativa, não num mero momento de constatação desta.

Nessa contextualização dos processos avaliativos escolares, encontram-se os sistemas de avaliação. Tais sistemas aglutinam estratégias diferenciadas, no entanto, focando o objetivo das melhorias da qualidade do ensino, mas sem considerar, ao nosso ver, as especificidades de cada local. Isso coloca as instituições escolares e seus atores numa condição padronizada, o que dificulta diagnosticar com precisão os problemas e as dificuldades enfrentados por cada situação.

No Estado do Amazonas, encontra-se o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) que trabalha com o ensino presencial com mediação tecnológica, particularmente o ensino fundamental II que é o nosso objeto de estudo com enfoque nos sistemas de avaliação e nos processos avaliativos desenvolvidos pelo CEMEAM para estas séries/anos. Nesse viés, este Departamento da SEDUC-AM atende as mais diversas culturas amazônicas, considerando ser o Amazonas um Estado de miscigenação cultural. Isso requer desenvolver processos avaliativos que considere esta diversidade, considerando que cada povo, cada comunidade e cada município possui seus próprios modos de ser e de (con)viver.

O geres da problematização tem sua origem no cenário acima apresentado e nos resultados encontrados nas avaliações em larga escala, a nível Brasil, no ano de 2011. Como o 9ª ano presencial mediado por tecnologia teria a primeira aplicação da avaliação do SAEB e Prova Brasil no ano de 2013, o CEMEAM criou, em 2012 o Projeto “Aprender Mais” destinado ao ensino fundamental II, com objetivo de preparar os estudantes com simulados de Língua Portuguesa e Matemática - para avaliações externas.

Em 2015, foi aplicado nas escolas estaduais do Amazonas, o SAEB-2015. Com isso, o CEMEAM continuou desenvolvendo um plano de ação com simulados preparatórios de

Língua Portuguesa e Matemática, especificamente para o 9º ano, culminando com oficinas preparatória para o SAEB para todos os discentes das escolas atendidas pelo CEMEAM.

Neste ano de 2017, o CEMEAM continuou aplicando o plano de ação, desenvolvendo simulados preparatórios em Língua Portuguesa e Matemática para o 9º ano do ensino fundamental, com a culminância de oficinas motivacionais e de ciência dos processos inerentes às avaliações em larga escala.

Considerando o exposto, o problema elucidado procura apresentar um cenário em torno das propostas avaliativas em nível nacional, em especial, apresentando as ações implementadas pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas, com ênfase aos indicadores dos sistemas de avaliação externa e do Amazonas (SADEAM).

Como a origem da problematização foi gerido nos resultados encontrados nas avaliações em larga escala a nível Brasil no ano de 2011, quando o 9º ano mediado por tecnologia do ensino fundamental anos finais teve a primeira aplicação da avaliação do SAEB e Prova Brasil no ano de 2013, a instituição CEMEAM criou em 2012 o projeto Aprender Mais do 6º ao 9º ano com objetivo de preparar os estudantes com simulados de língua portuguesa e matemática para avaliações externas, onde foi diagnosticado as dificuldades do ensino /aprendizagem no ensino fundamental anos finais e o desempenho de cada estudante na etapa de ensino que estava estudando nas escolas da zona rural do Estado do Amazonas.

Neste projeto foi construído um planejamento com várias ações: aulas de reforços de língua portuguesa e matemática do 6º ao 9º ano, simulados de preparação ao SAEB-2013 para 9º ano, correção comentada do simulado com transmissão de aula ao vivo pelos professores ministrantes de língua portuguesa e matemática do 9º ano aos itens de menor acerto.

Foi enviada uma análise dos resultados aos professores presenciais via IPTV, onde foi apresentado os pontos fracos e fortes; e o último foi intervenção presencial que culminou na orientação em lócus na escola que foi escolhida pelo sorteio do INEP/MEC, SAEB -2013, mas em 2014 quando saiu o resultado pelo INEP/MEC, não apareceu o resultado da escola mediada por tecnologia, e sim da escola matriz, houve um ressentimento de todos que trabalharam para alcançar o indicador positivo no SAEB, os docentes presenciais e ministrantes, assessores pedagógicos e Gestor da escola sorteada.

Em 2015 novamente foi aplicado nas escolas estaduais do Amazonas o SAEB-2015, continuamos trabalhando com plano de ação dos simulados preparatórios de língua portuguesa e matemática no 9º ano, onde culminou com oficina do SAEB em língua portuguesa e matemática para todos os discentes das escolas da zona rural do 9º ano mediado por tecnologia, em 2016 saiu o resultado pelo INEP/MEC, mas uma vez as nossas escolas da zona rural mediada por tecnologia estavam de fora dos resultados gerais do Amazonas .

No ano 2016, foi evidenciado que as matrículas das escolas da zona rural mediada por tecnologia, não constavam no cadastro censitário escolar do Amazonas (Censo Escolar). Foi constatado pelo setor da Estatística que 2013 e 2015 as turmas do mediado por tecnologia não constavam na base do MEC/ INEP. Com isto, não obtive resultados federais, foi um dos maiores obstáculo e desafio que enfrentamos, mas já em 2016 a 2017 o setor de Estatística da Secretaria de Educação do Amazonas cadastrou todas as matriculas dos alunos do ensino fundamental anos finais das escolas do CEMEAM, logo nossas escolas e turmas ,estão aptas e serão avaliadas por este universo censitário Nacional, porque o SAEB 2017 modificou sua estruturação e os resultados serão censitário, vejo que os esforços da equipe pedagógica , equipe docente juntamente com os discentes terá seu êxito, pois será um diagnóstico significativo a todos que trabalharam para escolas do mediado por tecnologia – CEMEAM.

Somente em 2018 que iremos verificar o resultado de 2017 e constataremos o que melhorou no processo ensino aprendizagem dos anos finais mediado por tecnologia e o que deve ser melhorado para avançamos com êxito ao ensino médio.

Neste ano de 2017, continuamos aplicando o plano de ação com simulado preparatórios de língua portuguesa e matemática no 9º ano para os discentes das turmas do mediado por tecnologia com a culminância da oficina motivacional aos discente e docentes presenciais. Visto que cada ano a instituição busca inovar e aperfeiçoar as intervenções para conseguir atingir o indicador de meta do SAEB ao estado do Amazonas.

3.3 A QUESTÃO DE PARTIDA

No sistema de avaliação nacional Prova Brasil/SAEB evidenciaram-se os indicadores de desempenho de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, pelo que a análise

destes resultados e dos seus efeitos permitiu desenhar a questão de partida da presente pesquisa, centrada na análise das ações do Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM-SEDUC/AM):

Quais foram os obstáculos, os desafios e as possibilidades das ações implementadas pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM-SEDUC/AM) concernentes ao preparatório às avaliações externas de discentes matriculados no ensino fundamental presencial (anos finais) com mediação tecnológica?

3.4 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Face aos dados apresentados consideram-se os seguintes objetivos da presente pesquisa.

3.4.1 Objetivo geral

Analisar as ações desenvolvidas pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM-SEDUC/AM), face aos resultados do Prova Brasil/SAEB e SADEAM, tendo por base a avaliação diagnóstica e o balanço dos resultados obtidos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

3.4.2 Objetivos específicos

a) Recolher dados sobre as ações programadas pelo Centro de Mídias para a melhoria das aprendizagens a fim de minimizar os indicadores de proficiência dos descritores de língua portuguesa e matemática, de menor acerto apresentados nos exames de diagnóstico da Prova Brasil/SAEB;

- b) Analisar os índices apresentados nos resultados da Prova Brasil/SAEB de 2013 e 2015;
- c) Recolher dados sobre os simulados preparatórios para avaliações externas aos discentes do ensino fundamental anos finais do CEMEAM;
- d) Recolher dados sobre a avaliação preparatória (simulado) dos professores presenciais via IPTV do 9º ano;
- e) Analisar e tabular os dados da avaliação diagnóstica (simulados) para Prova Brasil/SAEB aos discentes do Ensino Fundamental II do CEMEAM;
- f) Contribuir com os dados obtidos na presente pesquisa para o acervo bibliográfico do CEMEAM do Ensino Fundamental II.

3.5. QUESTÕES NORTEADORAS

A presente pesquisa, é baseada na coleta e interpretação dos dados recolhidos no CEMEAM, que decorre de um conjunto de questões que orientaram as análises e as interpretações realizadas:

- Qual o cenário metodológico constituído no estudo e de que modo o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) desenvolve o ensino presencial com mediação tecnológica?
- Como preparar os alunos do Ensino Fundamental anos finais presencial com mediação tecnológica para avaliações externas?
- Como elevar os indicadores estaduais dos estudantes do ensino fundamental anos finais alavancando na meta Nacional?
- Quais as ações e resultados desenvolvidos pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM-SEDUC/AM) concernentes ao preparatório às avaliações externas de discentes matriculados no ensino fundamental (anos finais) presencial com mediação tecnológica?

3.6 ESTUDOS REALIZADOS SOBRE O PROBLEMA EM ANÁLISE

A temática do presente estudo está sendo realizado em todo o Brasil, inclusive pelo INEP/ MEC visando fornecer um diagnóstico dos resultados produzidos pelo sistema educacional brasileiro. É um tema em voga, onde as instituições: privadas, municipais e estaduais, buscam a cada dois anos ímpares melhorar seus indicadores e meta nacionais como exemplo sinalizarei artigos e reportagem de resultados de estudos:

Exemplo 1- Artigo da coordenação de estudos sobre avaliação da Secretaria de Educação de São Paulo, onde descreveu o projeto de avaliação AAP em sua 8ª edição aplicado nas suas escolas estaduais de São Paulo evidenciando resultados positivos, apresentado no VI congresso internacional realizado pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Esta sigla (AAP) é Avaliação da Aprendizagem em Processo, uma avaliação de caráter de diagnóstico, aplicada duas vezes por ano, no início de cada semestre, e foi implantada em 2011, pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), nas Escolas Estaduais da Rede de Ensino. Esta Avaliação surge no contexto de implementações de Avaliações Externas nos Sistemas Educacionais Nacionais e que, diferente das avaliações como SARESP e Prova Brasil, apresenta os resultados individuais de cada aluno e de forma rápida, pois as avaliações são aplicadas e corrigidas pelo próprio professor.

Embora esta avaliação venha sendo realizada desde 2011, em 2015 já se encontra em sua 8ª edição, os resultados positivos, as experiências exitosas em relação ao uso da AAP na escola. Em 2011 o (AAP) abrangeu somente o 6º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio. Gradativamente, foi expandida para os demais anos/séries (do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª a 3ª série do Ensino Médio). A AAP se caracteriza como uma avaliação de caráter exclusivamente diagnóstico, aplicada no início de cada semestre do ano letivo; e se constitui em uma ferramenta para o professor organizar seu plano de ação, mobilizar procedimentos, atitudes e conceitos necessários para as atividades em sala de aula,

sobretudo aquelas relacionadas aos processos de recuperação da aprendizagem (São Paulo, 2014).

A Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) é uma ação desenvolvida de modo colaborativo entre a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA), a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) e também conta com a contribuição de professores do núcleo pedagógico de diferentes diretorias de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A Avaliação da Aprendizagem em Processo focaliza Matemática e Língua Portuguesa, esta última subdividida em duas, uma prova composta de perguntas de múltipla escolha e outra de produção textual, obedecendo ao conteúdo previsto no Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Os estudantes respondem ao caderno de perguntas formado por redação, questões dissertativas e de múltipla escolha.

No dia da aplicação, cada aluno recebe o caderno de questões e a folha de resposta. O professor, por sua vez, além deste material, recebe, antecipadamente, o Caderno de “Comentários e Recomendações Pedagógicas”, com a finalidade de preparar-se para o processo de levar a avaliação para os alunos e prosseguir com a correção e análise de acertos e erros. Este encarte tem como propósito subsidiar o trabalho docente, uma vez que é composto de uma matriz de referência, na qual são apresentadas habilidades de leitura previstas em cada questão (São Paulo, 2015).

Exemplo 2: Dissertação de Mestrado de Larissa Martins Dantas que escreveu sobre: Os resultados das avaliações de desempenho, especialmente com foco em língua portuguesa e raciocínio lógico, que têm permeado o cenário escolar e educacional. Nos últimos anos, coloca que este tema “sucesso escolar” tornou-se notório ao ser associado aos sistemas de avaliação de larga escala e, sobretudo, a partir do fortalecimento de sistemas federais e estaduais de avaliação.

Neste trabalho, apresentou as perspectivas do professor, gestor e alunos sobre avaliação externa e trouxe as contribuições dos estudos sobre política educacional com o intuito de auxiliar a discussão sobre a política de avaliação estadual, o Sistema Permanente de

Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), e o uso dos resultados desta avaliação em sala de aula.

Escolheu como cenário de pesquisa as escolas que registraram os melhores resultados nos Anos Iniciais no SPAECE na série histórica 2009 -2013 do município de Maracanaú, elegendo aquela que apresentou um perfil homogêneo de crescimento, destacando-se entre as escolas com maiores pontuações nos cinco anos analisados do IDEB.

Este estudo caracterizou-se pelo uso de dados quantitativos e qualitativos, constituindo através dos resultados do SPAECE que significa (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), foi implementado em 1992 pela Secretaria da Educação (SEDUC), com o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado). E, que colaboram com a análise da amostra. O teor qualitativo se faz presente na análise do trabalho desenvolvido pelos atores do processo escolar.

Quando analisou as entrevistas e os indicadores educacionais, encontrou pontos de congruência entre as falas e os dados, pois emergiu a diferença que os Anos Iniciais possuem dos Anos Finais. Se, para os alunos, o contato com o professor é um dos pontos de destaque dos Anos Iniciais, para professora e gestora, a aprendizagem consolidada apoiada em formações e materiais elaborados contribuíram para o sucesso do aluno.

Na sua pesquisa detectou que os indicadores apontaram êxitos registrados nos Anos Iniciais, mas que não migram para os Finais. Trouxe a tona a dicotomia do processo/produto, ensino (processo) e em que momentos estariam acontecendo às avaliações (produtos)?

Exemplo 3: Fundação Lemann, que relatou em sua pesquisa Excelência com Equidade

Constatou que no Brasil, 35 escolas públicas se destacam por conseguir, mesmo em condições adversas, garantir um bom aprendizado aos alunos no ensino fundamental. São escolas que atendem alunos de baixo nível socioeconômico em diferentes regiões do Brasil e conseguem que eles avancem juntos e tenham bons desempenhos nas avaliações nacionais. Os dados são da pesquisa Excelência com Equidade – Os desafios dos anos finais do ensino fundamental.

O estudo mapeia elementos que são comum às escolas e que podem ser replicados em larga escala para melhorar as etapas de ensino. Primeiro, é preciso assegurar condições para que os alunos frequentem e não abandonem a escola. Além disso, o tempo pedagógico é garantido, ou seja, o tempo que o estudante está na escola é ocupado com aulas ou outras atividades que vão ajudar no desenvolvimento.

“Educação é um direito independente do contexto social. Todo aluno tem que ter o direito ao aprendizado garantido”, diz o coordenador da Fundação Lemann e coordenador geral da pesquisa, Ernesto Faria.

Nessas escolas, o trabalho dos professores é pautadas por avaliações, feitas sistematicamente para medir o aprendizado e orientar as aulas. A Secretaria de Educação oferece suporte pedagógico e estrutural e os gestores atuam para fortalecer o vínculo dos profissionais com as escolas. Os professores também levam em conta o contexto de vida dos alunos na prática educacional. Por fim, são feitas mudanças na prática em sala de aula, para melhorar a aprendizagem dos alunos.

“É importante porque não é por um contexto mais vulnerável que se pode perder o aluno. Não se pode cair na armadilha de olhar apenas para o aluno mais engajado, todo aluno importa”, diz Faria. As escolas atendem alunos de baixo nível socioeconômico, têm um alto percentual de alunos com aprendizado adequado em português e matemática, mostraram evolução no desempenho dos alunos na Prova Brasil, de 2009 a 2013, e pertencem a redes de ensino que melhoraram como um todo nos últimos anos.

A pesquisa avalia escolas em diferentes contextos – urbanas e rurais – inseridas em grandes capitais e em pequenos municípios, com muitos ou poucos alunos. “O estudo desmonta mitos relacionados à educação que são bastante difundidos. O primeiro, é que escola pública é ruim. O segundo, é que criança pobre não aprende. O estudo mostra que as escolas públicas conseguem fazer um trabalho de altíssimo nível”, diz a consultora do Itaú BBA, Ana Inoue.

3.6.1 Excelência com equidade

A pesquisa, feita em parceria pela Fundação Lemann, Instituto Credit Suisse Hedging-Griffo e Itaú BBA, dá continuidade ao estudo lançado no ano passado, referente aos anos iniciais do ensino fundamental, período que vai do 1º ao 5º ano. Agora foi analisado o período escolar do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Se na primeira pesquisa foram encontradas 215 escolas públicas que garantiam educação de qualidade a estudantes de baixa renda, esse número, usados os mesmos critérios, cairia para apenas três nos anos finais do ensino fundamental.

O grupo decidiu então flexibilizar os critérios considerando, entre outros, não apenas os resultados finais, mais o quanto essas escolas evoluíram nos últimos anos, o que elevou o número de escolas a 35, com experiências que podem ser compartilhadas.

De acordo com a pesquisa, a baixa quantidade de escolas evidencia os desafios específicos dos anos finais do ensino fundamental. Entre eles, a heterogeneidade das turmas. A evasão escolar e as defasagens acumuladas no percurso escolar têm mais impacto nos anos finais do ensino fundamental, do que nos iniciais, quando os alunos são mais jovens e estão no início da vida escolar.

3.6.2 As experiências realizadas em seis dessas escolas

3.6.2.1 Escola Municipal Miguel Antonio de Lemos, Pedra Branca (CE)

A escola Miguel Antonio de Lemos fica na zona rural do município de Pedra Branca, a cerca de 18 quilômetros (km) do centro da cidade. A estrutura da escola é simples, falta, por exemplo, água encanada. No entanto, é o único local da comunidade que congrega educação, esporte, arte e lazer, assumindo a função de centro cultural e espaço de eventos familiares, como casamentos e batizados, nos fins de semana. Essa proximidade com a vizinhança favorece a atribuição de valor à escola.

“Vivemos em busca de sucesso e não em função dos problemas. Eles existem em todas as instituições. Nossa comunidade concentra não alfabetizados. A escola procura

abraçar isso. Temos dois trabalhos: fazer com que nossos alunos aprendam e fazer com que as famílias tenham consciência de que os filhos precisam aprender”, diz o diretor da escola Pedra Branca, Amaral Barbosa. Um terço da população de Pedra Branca com idade igual ou superior a 15 anos não sabe ler nem escrever.

Segundo Barbosa, o envolvimento da família é fundamental. Para aqueles alunos cujos responsáveis não se comprometem com o acompanhamento, a escola tem uma estratégia: o adote um aluno. “Os alunos com dificuldades e ausência de família são distribuídos entre os funcionários e professores, que assumem papel de pai. Acompanham, parabenizam e buscam fazer com que essa ausência da família seja suprida por uma pessoa da escola”, conta Barbosa.

Segundo dados da Prova Brasil, o percentual de estudantes do 9º ano com aprendizado adequado em matemática passou de 84% para 100%. Em língua portuguesa, passou de 77% em 2011, para 83% em 2013. A escola manteve Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 6,2 nos dois levantamentos. Ao todo, são 98 alunos no centro de ensino.

Figura 06 - Escola Municipal Miguel Antonio de Lemos, Pedra Branca (CE)



Fonte: dados da pesquisa, 2018. Foto: Gabriela Portilho/Divulgação Fundação Lemann (2017).

3.6.2.2 *Escola Municipal Maria Leite de Araújo, Brejo Santo (CE)*

A escola Maria Leite de Araújo fica a aproximadamente 25 quilômetros do centro do município Brejo Santo. A maior parte dos estudantes usa o transporte escolar para frequentar

as aulas. Alguns professores moram próximo às famílias dos alunos e conhecem bem seu contexto de vida. Além disso, o acesso das famílias à escola é informal e rotineiro. Muitas mães de estudantes usam os serviços do posto de saúde vizinho à escola e aproveitam ocasiões de consultas médicas para conversar com os professores e se inteirar sobre o desenvolvimento e comportamento dos filhos.

“O que eu percebo que interfere no resultado dessas escolas é a gestão. Se não tiver uma gestão fortalecida, corre o risco de não ter a eficiência desejada. Tem o envolvimento de toda a equipe, professores, pais e o entendimento dos alunos sobre a necessidade de fazer o melhor”, diz o coordenador pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Brejo Santo, Jucélio Santos. “Sabemos o nosso dever na escola e do que precisamos fazer para melhorar. A vontade de fazer é o primeiro passo”, acrescenta.

Ele conta que antes de haver o esforço conjunto, cada professor atuava na sala de aula da maneira que achava que era a melhor. “Agora tem dado sucesso essa cultura do coletivo. Eu sozinho não posso me responsabilizar por todo o trabalho”, diz. Segundo ele, a secretaria reúne-se mensalmente com os diretores das escolas para discutir os trabalhos que estão sendo realizados e compartilhar as experiências exitosas e também os erros, para que não se repitam, entre todas as escolas. Bimestralmente, a reunião é feita com os professores. Há também uma equipe de professores que atuam na formação dos demais docentes e todo o processo é avaliado constantemente.

A escola tem o melhor IDEB entre as visitadas, 7,4. Em 2009, apenas 8% dos alunos tinham aprendizado adequado no 9º ano em língua portuguesa e em matemática. Em 2013, o cenário mudou: 100% tinham aprendizado adequado em matemática e 70% em língua portuguesa. A escola tem 79 alunos do 6º ao 9º ano.

3.6.2.3 Escola Municipal Gerardo Rodrigues, Sobral (CE)

A escola Gerardo Rodrigues fica na periferia da cidade de Sobral, em uma área sem muitas construções nem circulação de pessoas, onde é comum a ocorrência de furtos. A direção escolar adota medidas para coibir situações de conflito e criminalidade, o que faz dela um dos poucos pontos seguros do bairro. A escola pertence à rede de ensino de Sobral,

município com uma trajetória de superação do fracasso escolar nos últimos 15 anos e que hoje apresenta um dos melhores indicadores de qualidade da educação do país.

Em Sobral há um grande envolvimento pelo ensino que vai, desde a Secretaria de Educação até os estudantes. Os professores recebem formação mensal para atuar em sala de aula. “Para nós, enquanto professores, esse apoio é extremamente importante”, diz a professora de português da escola, Fernanda Lopes. Ela diz ainda que o tempo pedagógico é aproveitado ao máximo. “Trabalhamos com habilidades que podem ser desenvolvidas ao longo do ano. Eu atendo pela manhã e outro professor atende no contraturno. As dificuldades que eu percebi, eu repasso para ele”. A rede de ensino é acompanhada por consultoria e passa por um diagnóstico frequente do desempenho. “Sabemos qual aluno tem dificuldade e qual é a dificuldade”, explica.

Na escola, 80% dos alunos do 9º ano têm o aprendizado adequado em língua portuguesa e 64%, em matemática, segundo os dados de 2013. A escola não oferecia a série nos anos anteriores do levantamento, então não é possível analisar a evolução da porcentagem. O IDEB registrado em 2013 foi 6,9. A escola atende 1.191 alunos.

Figura 07 - Escola Municipal Gerardo Rodrigues, Sobral (CE)



Fonte: dados da pesquisa, 2018. Foto: Gabriela Portilho/Divulgação Fundação Lemann (2017).

3.6.2.4 Escola Municipal Hebe de Almeida Leite Cardoso, Novo Horizonte (SP)

A escola Hebe de Almeida Leite Cardoso atende aos bairros de nível socioeconômico mais baixo do município de Novo Horizonte, em São Paulo. A infraestrutura é destoante da realidade das demais escolas públicas: todas as 20 salas de aula são equipadas com ar-condicionado, há salas multimídia, anfiteatro e jardim no pátio.

O cenário atual da escola é bastante diferente do que era visto até alguns anos atrás, quando professores e gestores tinham resistência em trabalhar lá, pela fama de ser uma “escola difícil”. As melhorias na estrutura física, junto a outros fatores, são apontadas como importantes para a autoestima da comunidade escolar e foram lideradas pelo educador Paulo Cesar Magri, secretário de Educação do município desde 2001.

Em todo o município, são feitos simulados semanais e avaliações bimestrais. “Sexta-feira na primeira aula os alunos fazem a avaliação e na segunda de manhã eu já tenho os resultados. Tenho uma média da sala e do aluno e qual foi a questão que errou. Consigo saber se ele não entendeu uma charge ou um gráfico. Tenho como medir como está sendo o aprendizado”, diz o professor de história Ademir Almagro.

Para ele, o retorno imediato das avaliações, ao contrário de exames nacionais que levam um ano para ter os resultados divulgados, ajuda no aprendizado do aluno e faz com que dificuldades sejam identificadas rapidamente. Os professores também se reúnem semanalmente para trocar experiências e fazer discussões em cada uma das áreas de atuação. Ademir Almagro destaca ainda a participação das escolas na concepção da educação para o município. “Geralmente as mudanças são feitas de cima para baixo. Dessa vez não, é a primeira vez que eu falo”, diz.

Com 662 alunos, a escola registrou IDEB de 5,3 em 2011 e 6,3 em 2013. O percentual de alunos do 9º ano com aprendizado adequado em matemática passou de 50% em 2011 para 52% em 2013. Em português, o percentual passou de 44% na primeira avaliação para 58%, dois anos depois. A escola não tem avaliações em 2009, porque ainda não oferecia essa etapa de ensino.

Figura 08 - Escola Municipal Hebe de Almeida Leite Cardoso, Novo Horizonte (SP)



Fonte: dados da pesquisa, 2018. Foto: Gabriela Portilho/Divulgação Fundação Lemann (2017).

3.6.2.5 Escola Municipal Armando Ziller, Belo Horizonte (MG)

A escola fica na periferia de Belo Horizonte e é conhecida na vizinhança por exigir o rígido cumprimento de horários e por não liberar os alunos por falta de professores. A escola faz um acompanhamento também das faltas dos estudantes e aciona os responsáveis daqueles que têm cinco faltas consecutivas ou dez alternadas.

O maior desafio da escola, segundo a vice-diretora, Ivani de Paula, é a localização. “A escola está em uma divisa, entre Belo Horizonte e Ribeirão das Neves. Atendemos alunos de todo o entorno. Temos que lidar com a violência, contê-la dentro e fora da escola”. Uma das estratégias para combater a violência é envolver as famílias e a comunidade na formação dos estudantes. A escola promove chá das mães, bingo dos pais, além de sessões de cinema para a comunidade.

“Quando consigo trazê-los em um momento de lazer para dentro da escola, consigo também em um momento de dificuldade. Quando chamo só para apontar os erros dos filhos, os pais não querem ir. Mas quando sentem que se tem parceria nos momentos agradáveis, facilita”, diz.

Para combater a violência, a direção da escola está presente na entrada e na saída dos alunos, na porta da escola. “Sabemos que ficam pessoas da comunidade para passar drogas na

porta das escolas, mas quando sentem a presença da direção, ficam intimidadas”, diz Ivani, e acrescenta que a escola conta também com a presença de guardas municipais.

Com 465 alunos, a escola obteve Ideb de 5,3 em 2013. O índice apresentou evolução ante o índice de 3,8 registrado em 2009 e 4,7 em 2011. Na escola, o percentual de estudantes do 9º ano com aprendizado adequado em língua portuguesa saltou de 27% em 2009, para 47%, em 2013. Em matemática, esse percentual passou de 16% para 36%, no mesmo período.

Figura 09 - Escola Municipal Armando Ziller, Belo Horizonte (MG)



Fonte: dados da pesquisa, 2018. Foto: Gabriela Portilho/Divulgação Fundação Lemann (2017).

3.6.2.6 Escola Municipal Rodrigues Alves, Rio de Janeiro (RJ)

A escola Rodrigues Alves fica na Barra da Tijuca, região nobre da cidade do Rio de Janeiro, mas atende adolescentes que vivem em comunidades pobres do entorno. A localização facilita a oferta de serviços e infraestrutura e minimiza problemas como a violência. A escola pertence ao programa Ginásio Experimental Carioca (GEC), ou apenas Ginásio Carioca, iniciado pela prefeitura do Rio de Janeiro em 2011, para atender alunos do 7º ao 9º ano, em horário integral.

A carga horária estendida, a dedicação exclusiva dos professores e a pequena quantidade de alunos contribuem para a qualidade do ensino e tornam a escola disputada pelas famílias de baixo nível socioeconômico da região.

Segundo a coordenadora pedagógica Maristela Motta, os alunos se tornam parte importante do próprio processo de aprendizagem. “O aluno que tinha dúvida se podia aprender, agora sabe que pode e o professor sabe que pode incentivá-lo”, diz. Os alunos são avaliados e o retorno, de acordo com Maristela, é imediato.

“Recebemos os resultados das provas e imediatamente sentamos e alinhamos ações. Se determinada turma não atingiu os resultados desejados, buscamos saber o que aconteceu”. Os professores todos tem carga horária de 40 horas e dedicação exclusiva à escola.

A escola também trabalha com um modelo de tutoria: o aluno escolhe um funcionário que vai fazer o acompanhamento da vida escolar, incentivando os estudos e parabenizando os bons resultados e investigando o que aconteceu, se os resultados não forem bons.

Rodrigues Alves atende 227 alunos do 6º ao 9º ano. O IDEB passou de 4,6 em 2009, para 6,7 em 2013. Em 2009 apenas 25% dos alunos do 9º ano tinham aprendido adequado em língua portuguesa e 7% em matemática. O cenário mudou em 2013, quando o percentual, em língua portuguesa, passou para 64% e em matemática foi para 58%.

Figura 10 - Escola Municipal Rodrigues Alves, Rio de Janeiro (RJ)



Fonte: dados da pesquisa, 2018. Foto: Gabriela Portilho/Divulgação Fundação Lemann (2017).

Exemplo 4: Experiência do Amazonas com contribuição do CEMEAM ao avanço do IDEB: Reportagem do jornal Nacional –Caminhos da Educação no Brasil (edição 17.11.2017)

O Centro de Mídias de Educação do Amazonas é praticamente uma escola. Tem sala de professores, com 55 docentes, sete estúdios, as maiores salas de aula do Brasil. Mais de 80% dos estudantes são do ensino médio.

Finaliza-se com exemplo da edição do dia 17.11.2017, última reportagem do Jornal nacional sobre os caminhos da educação no Brasil, onde enfatiza as aulas do Centro de Mídia, criado há dez anos, que são destinadas também aos alunos do Fundamental II e Educação de Jovens e adulto. Ao todo são mais de 40 mil alunos. Assim, o Amazonas leva cada vez mais educação a todos os seus 62 municípios. Aos poucos, vai vencendo as dificuldades. Começou com nota bem baixa no IDEB, mas têm avançado em direção aos estados mais bem avaliados, como Pernambuco e São Paulo com 3.5 no ensino Médio.

Em uma comunidade ribeirinha em Manacapuru, os jovens saem de casa em busca do conhecimento. Depois que a embarcação chega à escola, para ter acesso à unidade, os alunos ainda precisam subir um barranco.

A cada orientação que chega pela TV, aumenta a vontade de aprender. "Eu quero fazer uma faculdade, um curso. Se eu não prestar atenção, chega uma prova lá aí vai ficar difícil para eu passar", diz Cassandra Ferreira, 17 anos.

No local, os alunos tiram dúvidas ao vivo. O conteúdo também passa pelo mediador, que ajuda na escola. "A tecnologia avançada ajudou a gente bastante", conta Tamara Castro, 17 anos.

Figura 11 - Caminhos da Educação no Brasil



Fonte: Imagem da reportagem do Jornal Nacional.

Figura 12 - Caminhos da Educação no Brasil



Fonte: Imagem da reportagem do Jornal Nacional.

Figura 13 - Alunos de Manacapuru percorrendo o barranco para chegar a escola



Fonte: Imagem da reportagem do Jornal (caminhos da Educação no Brasil).

Figura 14 - Indicadores apresentados na reportagem



Fonte: Imagem da reportagem do Jornal Nacional (caminhos da Educação no Brasil).

Em síntese, os exemplos de artigos e reportagem de estudos em escolas que alcançaram êxito e alavancaram no IDEB foram os seguintes:

Primeiro exemplo: Artigo da coordenação de estudos sobre avaliação da Secretaria de Educação de São Paulo, onde descreveu o projeto de avaliação AAP em sua 8ª edição aplicado nas suas escolas estaduais de São Paulo evidenciando resultados positivos,

apresentado no VI congresso internacional realizado pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Esta sigla (AAP) é Avaliação da Aprendizagem em Processo, uma avaliação de caráter de diagnóstico, aplicada duas vezes por ano, no início de cada semestre, e foi implantada em 2011, pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), nas Escolas Estaduais da Rede de Ensino.

Segundo exemplo: Dissertação de Mestrado de Larissa Martins Dantas que escreveu sobre: Os resultados das avaliações de desempenho, especialmente com foco em língua portuguesa e raciocínio lógico, que têm permeado o cenário escolar e educacional. Nos últimos anos, coloca que este tema “sucesso escolar” tornou-se notório ao ser associado aos sistemas de avaliação de larga escala e, sobretudo, a partir do fortalecimento de sistemas federais e estaduais.

Retratou uso de dados quantitativos e qualitativos, constituindo através dos resultados do SPAECE que significa (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), foi implementado em 1992 pela Secretaria da Educação (SEDUC).

Terceiro exemplo: Fundação Lemann, que relatou em sua pesquisa Excelência com Equidade com seis escola A pesquisa avalia escolas em diferentes contextos – urbanas e rurais – inseridas em grandes capitais e em pequenos municípios, com muitos ou poucos alunos. “O estudo desmonta mitos relacionados à educação que são bastante difundidos”. O primeiro, é que escola pública é ruim. O segundo, é que criança pobre não aprende.

A pesquisa ocorreu em três escolas do Ceará, uma em Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro sendo: Escola Municipal Miguel Antonio de Lemos, Pedra Branca (CE) , Escola Municipal Maria Leite de Araújo, Brejo Santo (CE) Escola Municipal Gerardo Rodrigues, Sobral (CE). Escola Municipal Hebe de Almeida Leite Cardoso, Novo Horizonte (SP), Escola Municipal Armando Ziller, Belo Horizonte (MG) , Escola Municipal Rodrigues Alves, Rio de Janeiro (RJ) .

Quarto exemplo: Edição do dia 17.11.2017, última reportagem do Jornal Nacional sobre os caminhos da educação no Brasil, Retrata sobre as aulas do Centro de Mídia via IPTV, criado há dez anos, que são destinadas também aos alunos do Fundamental II e Educação de Jovens e adulto e Ensino Médio, com mais de 40 mil alunos. Levando educação aos seus 62 municípios do Amazonas e aos poucos, vai vencendo as dificuldades. Começou

com nota bem baixa no IDEB, mas têm avançado em direção aos estados mais bem avaliados, como Pernambuco e São Paulo com 3.5 no ensino Médio.

Os exemplos relatados sobre as experiências levadas a efeito pelas escolas para a melhoria do ensino e a aprendizagem mostram que, independentemente de ser uma escola pública, uma política educacional assente numa gestão compartilhada e atuante, irá sempre refletir-se na melhoria dos indicadores nacionais .

A quantidade de artigos e reportagens sobre a análise dos dados das provas nacionais, revelam a importância desses resultados nacionais no avanço da educação no Brasil, que é sempre um compromisso coletivo e fundamental para trilhar rumo à equidade e à possibilidade de desenvolvimento educacional dos estudantes brasileiros.

3.7 UMA PESQUISA DE NATUREZA QUALITATIVA E INTERPRETATIVA

Na presente pesquisa foi utilizada uma abordagem metodológica qualitativa e interpretativa centrada numa análise bibliográfica e documental. Apresentam-se em seguida alguns argumentos que buscam sustentar o entendimento e a percepção necessárias às novas abordagens metodológicas inerentes às pesquisas qualitativas e interpretativas, mostrando como este tipo de pesquisa pode desempenhar um importante papel e até superar algumas limitações de abordagens convencionais positivistas.

No cerne da discussão da pesquisa apresentada, adotou-se uma abordagem qualitativa do método, enfatizando não a quantificação ou descrição dos dados recolhidos, mas a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais. Compreende-se ainda que, dependendo da área de pesquisa do investigador e dos interesses do estudo, documentos que podem ser desprezíveis para uns podem ocupar lugar central para outros.

Segundo Bravo (1991), são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Nesta concepção é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto (Bravo, 1991).

Nesta perspectiva, a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo. Flores apud Calado e Ferreira (2004, p.3), considera que:

“Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.”

Todo esse trabalho com os documentos é compreendido em dois momentos distintos: o primeiro de coleta de documentos e outro de análise do conteúdo. Os procedimentos e cuidados a serem adotados pelo pesquisador em cada uma dessas fases serão abordados nos tópicos a seguir.

A coleta de documentos apresenta-se como importante fase da pesquisa documental, exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a “garimpagem” das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação. Formalizar esta aproximação com intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa e a importância desta constitui-se um dos artifícios necessários nos primeiros contatos e, principalmente, para que o acesso aos acervos e fontes seja autorizado.

Para Calado e Ferreira (2004) os espaços de pesquisa são orientados pela própria natureza do estudo, portanto a localização dos documentos pode ser muito diversificada. Essa distinção vai exigir que o pesquisador tenha conhecimento do tipo de registro e informações que abrigam as instituições visitadas e a seleção de fontes adequadas.

A prática de interpretar o conteúdo das mensagens não é algo novo, pois de acordo com Franco (2003) essa prática acompanha a humanidade desde a exegese bíblica. Entretanto, o uso da análise de conteúdo de forma científica é, segundo Bravo (1991), historicamente recente e data do período da Segunda Guerra Mundial, momento em que foi utilizada para examinar as informações contidas nos meios de comunicação nazistas e, por Lasswell, no estudo da propaganda bélica.

De acordo com Gomes (2007) esta foi uma fase marcada pela corrente psicológica do behaviorismo, influenciada pelo positivismo e como discorre Bardin (apud Gomes, 2007, p.82) “se voltava para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.” Contudo, ao longo do século muitas foram as discussões acerca da abordagem da análise de conteúdo até perceberem que seu uso poderia estar também relacionado a aspectos qualitativos, pois por meio das inferências lançadas a partir da descrição do conteúdo explícito poderia se atingir o que está além das aparências, o conteúdo latente, indo muito além da mensagem expressa no documento, superando, desse modo, o estigma do quantitativismo.

A pesquisa é fundamentada na abordagem qualitativa e foi efetivada por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica. Os fundamentos metodológicos da presente pesquisa se apoiam em autores que se dedicaram às pesquisas da metodologia científica, como Pope e Mays (1995), Gonçalves (2001), Santos (2000), Gomes (2007), Severino (2007) e Andrade (2009).

No modelo de abordagem qualitativa leva-se em consideração a análise dos significados que os sujeitos atribuem aos fatos em questão. Quanto a isso, Pope e Mays (1995, p. 42) afirmam que “os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos”.

Santos (2000) A pesquisa documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza – pintura, escultura, desenho, etc), notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos .

Gomes (2007) compreende a pesquisa qualitativa como aquela cujo intuito é procurar responder a questões subjetivas inerentes às ações humanas, objetivando o alcance de um nível de realidade revelado por meio do rigor científico e que não se encontra associado à fatores e mensurações quantificadas.

Para Gomes (2007), os pesquisadores que utilizam a pesquisa qualitativa buscam o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas, nem se submetem a provas de fatos, pois os dados analisados são não-

métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. O objetivo é trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Conforme Gonçalves (2001, p. 67), a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que “exige do pesquisador um encontro mais direto com o campo pesquisado. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre – ou ocorreu – e reunir um conjunto de informações a serem documentadas”.

A partir dos posicionamentos dos autores, é possível inferir que o campo objetiva um contato mais próximo com o ambiente pesquisado, contribuindo para facilitar que os registros sejam minuciosamente estudados e detalhados, além da compreensão do universo em que se situam e ocorrem os fenômenos a serem revelados e analisados através da pesquisa científica.

3.8 UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico e documental. Em referência à primeira, faço uso da abordagem teórica que sustenta as categorias principais articuladas à contextualização do tema em pauta e também revisão de literatura sobre temáticas que ora conversam, ora se aproximam deste estudo; o intuito da pesquisa bibliográfica foi de dialogar constantemente com os teóricos/autores convidados, fundamentando, analisando e inferindo pareceres em torno do objeto de estudo.

Para Lakatos e Marconi (1991, p. 183) “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sobre novo enfoque ou abordagem, chegando à conclusão inovadora”. Segundo Severino (2007) a pesquisa bibliográfica é estudada e elaborada a partir de materiais já publicados e é constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, com material disponibilizado na internet. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

O que é um documento? Para Cellard (2008, p. 296) não é tarefa fácil conceituá-lo: “definir o documento representa em si um desafio.” Recuperar a palavra “documento” é uma

maneira de analisar o conceito e então pensarmos numa definição: “documento: 1.declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto” (Houaiss, 2008, p. 260). Phillips (1974) expõe sua visão ao considerar que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

No que concerne à pesquisa documental, esta foi importante e relevante, pois nos possibilitou a amostragem dos documentos analisados e que fazem parte dos pré-requisitos junto ao trabalho pedagógico realizados no projeto de Intervenção pedagógica para avaliações externas que foi: em 2013 o projeto Aprender Mais e em 2015 projeto passa a ser SABER MAIS ,aulas de reforço escolar feitas pelos professores de língua portuguesa e matemática e analisamos trechos que versam sobre os procedimentos legais da Estrutura curricular e avaliativa do CEMEAM .

Quanto à pesquisa documental, Severino (2007) afirma que, nela, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não somente documentos impressos, mas, sobretudo, de outros documentos, tais como: jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais etc. Nesses casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

A contextualização do exposto permitiu-me obter a visibilidade do cenário para o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos, os quais se apresentam do seguinte modo:

a) Leituras concernentes a fundamentos teórico-metodológicos sobre a pesquisa em voga: momento esse que dinamizou durante todo o trilhar do estudo desenvolvido - de sua concepção até seu encerramento. As leituras propiciaram auxílio na seleção de métodos aplicados e em conhecimentos de estudos similares para verificar, analisar e inferir a respeito do objeto trabalhado contribuiu para fundamentação a partir de referenciais publicados e discutindo em estudos científicos. A demais me debrucei de leitura de documentos legais e basilares da avaliação em larga escala. Nesta investigação busquei me distanciar da minha profissão como pedagoga do CEMEAM e atua como pesquisadora e investigadora atuando com postura crítica e reflexiva ao objeto de estudo.

b) Apresentação do campo estudado e seu processo na Avaliação da Aprendizagem:

Realizei um breve relato apresentando o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), detalhando as razões e motivações que conduziram a elaboração do projeto CEMEAM e sua concretização, além de descrever suas competências, etapas, processos Avaliativo o que configuram a culminância do trabalho desenvolvido nesse Departamento. A exposição dessas informações foi imprescindível no que concerne ao conhecimento do trabalho realizado no CEMEAM e, concomitantemente, revelou dados relevantes à execução das análises necessárias para o alcance de respostas provenientes do problema da investigação.

3.9 PAPEL DO INVESTIGADOR

O papel do investigador é obter a amplitude adequada sobre o estudo que vai desenvolver. A recolha prévia da informação permite que o investigador crie um princípio de trabalho sobre os diversos contributos existentes sobre o problema a estudar. É muito importante que a recolha da informação seja executada com método e seja realizada de forma livre, onde o principal objetivo do investigador é o de proporcionar raciocínio ordenado e criativo.

Todos os investigadores, numa fase inicial, têm dificuldades em concretizar a sua investigação. Nesse momento, cada investigador sabe de uma forma muito generalizada e abstrata o substrato sobre aquilo que pretende estudar como problema. É essencial que o investigador desenvolva um trabalho árduo de preparação da sua investigação. Num projeto de investigação é essencial que se faça uma recolha de informação existente até ao momento da investigação e se faça uma gestão de tempo eficaz, se evitem alguns erros e se defina bem o âmbito da investigação. Com este trabalho pretendemos mostrar a postura do investigador em todos estes momentos assim como nas fases da investigação que são: a exploração, a problemática, a construção de modelos de análise, a observação, a análise das informações e as conclusões.

A recolha prévia da informação permite que o investigador crie um princípio de trabalho sobre os diversos contributos existentes sobre o problema a estudar. É muito

importante que a recolha da informação seja executada com método e seja realizada de forma livre, onde o principal objetivo do investigador é o de proporcionar raciocínio ordenado e criativo. O investigador ao reunir informação preliminar sobre o projeto deve recolher informação sobre as teorias existentes.

E neste construto das informações a pesquisadora e técnica da instituição do Centro de Mídias do Amazonas, buscou compreender o porque dos nossos 62 municípios das escolas do mediado por tecnologia anos finais, participes do processo da avaliações externa , não apresentarem resultados nos anos de 2013 e 2015 nos bancos de dados de pesquisa do INEP/MEC da Prova BRASIL e SAEB .

Os instrumentos de recolha de informação, foi uma observação direta, que correspondeu àqueles em que o investigador procede diretamente à recolha das informações sobre os documentos de análise, contudo sem haver intervenção com os sujeitos observados. A formulação das questões avaliadas, assim como na forma mediatizada de contactar via Iptv com os professores presencias.

A observação foi umas das etapas fundamentais de todo o processo de investigação, uma vez que é nesta etapa como investigadora me apoiei para obter um maior número de informações. Pode então dizer-se que esta etapa correspondeu à recolha de dados. Foram três etapas que percorri, 1ª etapa: observação direta do objeto em estudo 2º etapa: recolhi os dados documentais do CEMEAM , desde do seu decreto de inauguração (histórico) até os dados de análise dos resultados de avaliação do 9º ano de 2013 a 2015 ,3ª etapa: finalmente busquei descrevê-la .

Segundo Quivy e Campenhoudt, as informações deverão ser pertinentes, refletirem a realidade e serem também fiáveis. Após a definição dos dados a serem reunidos, o investigador deverá “circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 44), para em função dos objetivos da investigação, fazer as suas análises incidir em toda a população, ou cingir a sua análise a uma amostra dessa população. Depois de “saber o que observar” e “a quem observar”, o investigador deverá agora conceber qual o instrumento de observação que vai utilizar para a recolha dos dados. Essencial também, é a validação do instrumento, na medida em que certifica se as informações recolhidas servem o objetivo da investigação.

De acordo com o pensamento de Morin (1996), na ciência clássica o “paradigma da simplificação” sempre procurou eliminar toda a problemática do sujeito no conhecimento

científico. Há um princípio de separação absoluta entre o objeto e o sujeito que o percebe/concebe, nesse paradigma. Com suas próprias palavras: “A verificação por observadores/experimentadores diversos é suficiente não só para atingir a objetividade, mas também para excluir o sujeito conhecente” (Morin, 1996, p. 331). Segundo o autor, o princípio da confiabilidade absoluta da lógica para estabelecer a verdade intrínseca das teorias nas quais toda contradição aparece necessariamente como erro, também prevalece no pensamento científico clássico.

Ao criticar os princípios que comandam/controlam a inteligibilidade científica clássica, Morin propõe o paradigma da complexidade baseado em um conjunto de princípios que, ligados uns aos outros, poderiam integrar as condições de uma visão complexa do universo. No que se refere à conciliação entre objetividade e subjetividade, Morin defende a necessidade de introduzir o sujeito humano, situado e datado cultural, sociológica e historicamente, evidenciando dois princípios: o princípio da distinção, mas não de separação, entre o objeto ou o ser e seu ambiente, e o princípio de relação entre o observador e o objeto observado.

Sintetizando, acreditamos que a evolução da subjetividade e da representação objetiva do mundo caminham articulados: ao mesmo tempo em que o sujeito produz o objeto, o objeto produz o sujeito.

Foi nesta observação que o pesquisador do CEMEAM, verificou que os resultados obtidos dos simulados propostos é fruto de um desafio educacional amazônico onde sujeito da ação que é o discente e produto das sequelas de um processo interescolar ou extraescolar e que precisa ser preparado por um currículo que não vise sua preparação somente para os exames nacionais ou internacionais, mas que prepare este ser humano integralmente com competências e habilidade ao processo do trabalho e com princípios social, cultural e histórico.

CAPÍTULO 4

AS AÇÕES IMPLEMENTADAS PELO CENTRO DE MÍDIAS DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (CEMEAM-SEDUC/AM) NO PREPARATÓRIO ÀS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

Este capítulo, inicialmente, apresenta o cenário do censo escolar (2013-2015) referente às matrículas das crianças e jovens amazonenses, destacando o que prevê o Plano Estadual de Educação para o Estado do Amazonas (PEE-AM 2014-2025) no que confere a garantia desse público matriculado no ensino fundamental.

Posteriormente, são revelados alguns apontamentos sobre as metas destinadas ao Amazonas no campo avaliativo de seus alunos, indicando desafios e possíveis superações. Em sequência, é relatado os modos de organização das avaliações de aprendizagens do ensino presencial com mediação tecnológica, bem como os resultados dos levantamentos referentes às ações desenvolvidas pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM-SEDUC/AM) concernentes aos processos diagnósticos e simulados que visaram fortalecer as aprendizagens dos estudantes do ensino fundamental, em especial, prepará-los para as avaliações externas. Portanto, é nesta sessão que se culmina o alcance do objetivo principal da pesquisa dissertativa, identificando aspectos quantitativos e qualitativos interligados aos métodos avaliativos das aprendizagens dos alunos do CEMEAM.

4.1 O CENSO ESCOLAR DE 2013 A 2015 DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO DO ESTADO DO AMAZONAS (SEDUC-AM): ENSINO FUNDAMENTAL EM CONTEXTO

O Plano Estadual de Educação (PEE-AM/2014-2024) seguindo a proposta do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), apresenta em sua Meta 2, o desdobramento de duas ações para o Ensino Fundamental: a universalização do acesso para toda população de 6 a 14 anos; e a garantia de que 85% desses alunos concluam essa etapa na idade recomendada até último ano da vigência do plano. Ademais, a primeira parte da meta define que todas as crianças de 6 a 14 anos deverão estar matriculadas no Ensino Fundamental até 2025.

Observando o quadro a seguir, este apresenta dados estimados a partir do censo demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nessa ótica, o Estado do Amazonas, em 2014, apresentava uma população de 784.571 crianças e adolescentes com idade de 6 a 14 anos.

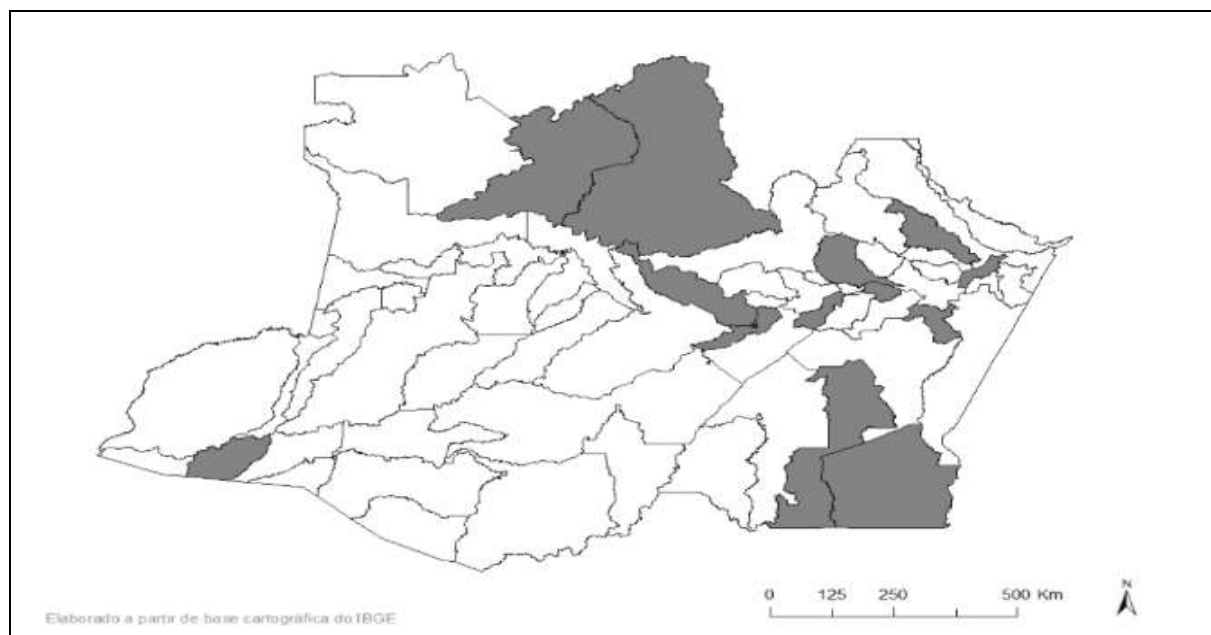
Tabela 12 - Percentual de crianças de 6 a 14 anos matriculados no Ensino Fundamental (Taxa líquida de matrículas no Amazonas)

ANO	POPULAÇÃO DE 6 A 14 ANOS	TAXA DE MATRÍCULA LÍQUIDA NO ENS. FUNDAMENTAL - 6 A 14 ANOS.	
		%	Quantidade.
2014	784.571 ¹	83.4	654.398

Fonte: IBGE (2010). Dado calculado utilizando a população estimada em 2014-IBGE e a proporção da população na faixa etária do Censo Demográfico 2010-IBGE.

Desse total, 654.398 (83.4%) estavam matriculados (matrícula líquida) no Ensino Fundamental, ou seja, 130.173 (16.6%) estavam fora da escola. Segundo dados do INEP-MEC, aproximadamente metade dessas crianças não matriculadas estão concentradas em 13 (treze) municípios, conforme se observa na figura 06, a seguir.

Figura 15 - Municípios que concentram 50% de crianças não matriculadas no Ensino Fundamental no Amazonas

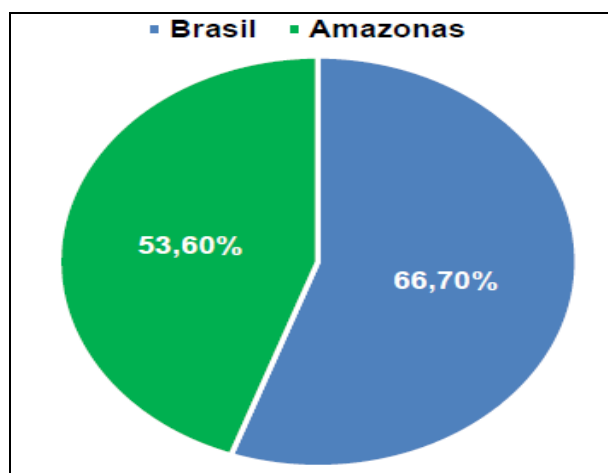


Fonte: INEP-MEC. 2014: Distribuição dos 13 municípios do Amazonas que concentraram em 2014, aproximadamente 50% das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, que não estavam matriculados no Ensino Fundamental.

Faz-se importante observar que, as altas taxas de alunos fora da escola, em algumas dessas localidades, podem ser justificadas, pelo atendimento escolar realizado por Organizações Não Governamentais (ONGs) em algumas comunidades indígenas, sendo que, essas crianças e jovens não entram no Censo Escolar do MEC.

A segunda parte da Meta 2 do PEE-AM (2014-2024) traz como desafio - a garantia de que 85% desses alunos de 6 a 14 anos concluam até 2019 o Ensino Fundamental na idade recomendada, com crescimento de mais 10% até o final da vigência desse plano. No entanto, consideramos como idade recomendada até os 15 anos, pois a partir dos 16 já há distorção de no mínimo um ano, considerando a matrícula obrigatória aos 6 anos de idade. O gráfico a seguir apresenta o quantitativo percentual da população de jovens e crianças, com faixa etária até 16 anos, em 2013, que estavam regularmente matriculados nas escolas amazonenses.

Gráfico 01 - Percentual de alunos com 16 anos que deverão ter o ensino fundamental Concluído até 2019 no Amazonas



Fonte: PEE-AM (2014).

Considerando os dados apresentados no Gráfico 1, a estimativa da população dos amazonenses, com faixa etária de 16 anos, em 2013, apenas 53,6% haviam concluído o ensino fundamental. Se considerarmos nesse quantitativo o corte aos 15 anos, como idade recomendada nesse PEE-AM (2014-2024) para a conclusão do ensino fundamental, essa porcentagem seria menor, o que torna ainda mais agravante esse resultado.

Portanto, para que 70% desses alunos concluam o ensino fundamental na idade recomendada até o quinto ano de vigência desse PEE-AM (2014-2024), elevando esse percentual a 85% até 2025 - será necessário alcançar nos primeiros 5 (cinco) anos, um crescimento médio anual de 4% e mais 10% até o término da vigência desse Plano, ou seja, 2% anuais em mais 5 (cinco) anos.

Garantir a permanência desses alunos na escola assim como seu sucesso escolar, traduzido em aprendizagens reais e significativas, é na atualidade, o principal desafio para o ensino Fundamental dos anos finais, considerando as altas taxas de distorção idade/série nesse nível de ensino.

Os resultados do Amazonas apresentados nas tabelas destacam um cenário preocupante, pois quase a metade (46,7%) dos alunos matriculados nos anos finais, apresenta algum nível de distorção idade/série.

Tabela 13 - Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental/Todas as Redes do Amazonas

ANOS	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
2010	13,2	10,8
2011	11,4	8,5
2012	10,8	8,7
2013	8,6	8,6

Fonte: MEC/INEP (2014).

Tabela 14 - Taxa de abandono do Ensino Fundamental/Todas as Redes Amazonas

ANOS	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
2010	4,9	9,0
2011	3,9	8,4
2012	3,6	8,4
2013	3,0	7,6

Fonte: MEC/INEP (2014).

Tabela 15 - Taxa de Distorção Idade/Série do Ensino Fundamental/Todas as Redes Amazonas

ANOS	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
2010	28,5	51,0
2011	28,4	50,1
2012	27,0	48,8
2013	25,3	46,7

Fonte: MEC/INEP (2014).

Para que 70% desses alunos, conclua o ensino fundamental na idade recomendada, até o quinto ano de vigência do PEE-AM (2014-2024), elevando esse percentual a 85% até 2025 - será preciso alcançar um crescimento de 5% em cinco anos e mais 10% em mais cinco anos até o término da vigência desse Plano.

Para o alcance dessas metas serão necessárias políticas públicas que promovam a eficiência nesse nível de ensino e a permanência dos alunos na escola, pois as altas taxas de reprovação ou de abandono impedem o alcance dessa meta, mesmo em dez anos, em razão do seu efeito sobre o fluxo escolar. Desse modo, ficou definida no PEE-AM (2014-2024) como meta para o Ensino Fundamental para o próximo decênio:

“Universalizar o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos para toda população de 06 (seis) a 14 (catorze) anos, e garantir que 70% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o quinto ano de vigência deste PEE, elevando esse percentual a 85% até o último ano de vigência deste PEE-AM”.

Os resultados do Amazonas apresentados na tabela 15 indicam um cenário preocupante, pois quase a metade (46,7%) dos alunos matriculados nos anos finais, apresenta algum nível de distorção idade/série.

4.2 OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO

A avaliação em larga escala surge no cenário educacional como um mecanismo de estímulo à mudança no que concerne à organização do sistema como definição de metas em busca de garantir as necessidades básicas de aprendizagem do indivíduo. Esse propósito está associado a concepção da educação como direito social e dever do Estado. Nesse sentido, cabe ao Estado assim como governo federal, assegurar padrões mínimos de acesso e permanência e o desempenho escolar dos estudantes.

A ideia central vinculada no art. 205 da CF-1988 é que:

“A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

“Um direito de todos deve ser guiado pelo princípio da igualdade, ideia reforçada pela característica de ser direito social, no qual está ínsita a ideia da justiça distributiva, sempre visando atender ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

“É um dever do Estado e da família, assim, as políticas públicas educacionais devem ser dimensionadas, geridas e avaliadas pelo poder público de modo integrar a família nesse processo, juntamente com todo o corpo que forma a comunidade escolar, visando formar m sólido núcleo inicial educacional que será progressivamente alargado.”

Cumprir com essa tarefa complexa envolve grande desafios, como o enfrentamento às desigualdades extra e intraescolares, tais como: a pobreza, a violência, as formas de estrutura familiar, a particularidade de cada local e de cada escola e o desenvolvimento cognitivo de cada estudante⁴. Diante disso, é necessário reunir informações concretas sobre a população avaliada e, partindo desses dados, sugerir intervenções pedagógicas às turmas que não alcançaram êxito nas avaliações externas.

A oferta de educação básica de boa qualidade para todos apresenta-se, pois, como um complexo e grande desafio às políticas públicas e ao conjunto dos agentes que atuam no campo da educação, sobretudo, nas escolas públicas. Nesse contexto, tem-se o princípio do acesso e permanência na escola. Assim sendo, a democratização da educação não se resume apenas ao acesso à instituição educativa, mas compreende o binômio *acesso e permanência*, com êxito. A manutenção dos estudos significa qualidade da educação, conforme art. 206, I, CF.

Ressalta-se que, além dos aspectos pedagógicos, para que se perfaça a garantia, é essencial fornecer também condições de infraestrutura, transporte escolar, merenda, valorização e formação continuada dos profissionais da educação, inclusão da família no processo educacional, que inclua sempre a gestão democrática, transparente e um processo continuou de avaliação das políticas desenvolvidas.

A permanência implicada também no investimento em políticas de inclusão, com foco na diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, cultural e de acessibilidade, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida.

Nas duas últimas décadas, registram-se avanços no acesso, cobertura e melhoria da aprendizagem na educação básica, como revela o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir de dados do Censo Escolar, SAEB e Prova Brasil, que levam em consideração o fluxo escolar e o desempenho nos exames, para fazer o acompanhamento da evolução da educação e para estabelecer o padrão de qualidade que o Ministério da Educação

definiu como meta a ser atingida. É importante ressaltar que cabe também analisar e monitorar, individualmente, o comportamento de seus componentes (fluxo e desempenho), especialmente, o desempenho dos estudantes nos exames padronizados.

Klein (2006, p. 155) discute o significado dos dados sobre evasão e repetência escolar, oriundos do Censo Escolar. Ao abordar os resultados alcançados pelos alunos ao longo das edições do SAEB, o autor destaca que “esse mau desempenho dos alunos reforça que é necessário rever as políticas de formação e capacitação dos professores.”

O Amazonas vem avançando nos últimos anos, especialmente, na etapa inicial do ensino fundamental que, no último IDEB divulgado, sua nota se aproximou da meta projetada para 2017. A partir da etapa final do ensino fundamental até o ensino médio, apesar do Amazonas ter atingido na maioria dos anos as metas projetadas, os avanços estão em descompasso com o objetivo de qualidade almejado pelo Estado.

Figura 16 - Resultado do IDEB (2015)

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

A R A

IDEB

Índice de Desenvolvimento
de Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:

Estado

UF:

Todas

Rede de ensino:

Estadual

Série / Ano:

9ª série / 9º ano

9ª série / 9º ano

	Índice Observado	Metas Projetadas												
Estado	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Acre	3,5	3,8	4,1	4,2	4,4	4,4	3,5	3,7	4,0	4,4	4,7	5,0	5,3	5,5
Alagoas	2,5	2,7	2,7	2,5	2,7	3,1	2,5	2,7	2,9	3,3	3,7	4,0	4,2	4,5
Amapá	3,5	3,4	3,6	3,5	3,4	3,5	3,5	3,7	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Amazonas	2,7	3,3	3,6	3,9	3,9	4,4	2,7	2,8	3,1	3,5	3,9	4,1	4,4	4,7
Bahia	2,6	2,7	2,8	2,9	3,1	3,2	2,7	2,8	3,1	3,5	3,9	4,2	4,4	4,7
Ceará	2,9	3,4	3,6	3,7	3,9	4,2	2,8	2,9	3,2	3,6	4,0	4,3	4,5	4,8
Distrito Federal	3,3	3,5	3,6	3,9	3,8	4,0	3,3	3,4	3,7	4,1	4,5	4,8	5,0	5,3
Espírito Santo	3,5	3,6	3,8	3,7	4,0	4,0	3,6	3,7	4,0	4,4	4,8	5,0	5,3	5,5

Fonte: MEC (2016).

Vale enfatizar que o Ensino Médio é o que representa maior desafio para melhoria do desempenho dos estudantes, uma vez que depende, dentre outros fatores, da forma como foram superados os desafios do ensino e aprendizagem das etapas anteriores.

Tabela 16 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB-Amazonas)

IDEB AMAZONAS	2007	2009	2011	2013
Anos iniciais do ensino fundamental	3,6	3,9	4,3	4,7
Anos finais do ensino fundamental	3,3	3,5	3,8	3,9
Ensino Médio	2,9	3,3	3,5	3,2

Fonte: SAEB e Censo Escolar (Projeções INEP, 2014).

Entretanto, para consolidação da qualidade boa do ensino, é importante monitorar os indicadores do fluxo escolar. Quanto a este indicador, observa-se que as redes de ensino do Amazonas vêm melhorando seu aproveitamento, especialmente no Ensino Médio que, nos últimos anos, superou a taxa brasileira.

Tabela 17 - Taxa de aprovação no Ensino Fundamental (Brasil, Amazonas e Rede Estadual)

UF	2012			2013		
	Fundamental	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	Fundamental	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano
Brasil	86,7	93,9	83,7	89,3	92,7	85,1
Amazonas	84,5	85,6	82,9	86,4	88,4	83,8
Estadual	87,9	93,3	84,9	88,6	94,0	85,6

Fonte: MEC/INEP/SEDUC-AM.

A visível melhoria do fluxo escolar deixa evidenciado o descompasso entre os dois indicadores, uma vez que a aprovação pressupõe que o estudante teve um aproveitamento de aprendizado mínimo para avançar as próximas séries/anos da etapa de ensino, e as notas obtidas na Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática não evidenciam a mesma coisa. Esta observação eleva ainda mais a preocupação na melhoria da qualidade da educação, na

busca para identificar os motivos que ocasionam em baixo desempenho do estudante, na melhoria do fluxo sem precedência de aprendizagem adequada.

Na busca para melhor identificar os principais motivos que ocasionam o insuficiente desempenho dos estudantes, foi que, no Estado do Amazonas, criou-se em 2008, o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), conforme visto no primeiro capítulo deste texto dissertativo. Esse sistema, a cada ano, traz diagnósticos mais específicos sobre a realidade educacional amazonense de cada escola, etapa de ensino e turma, porém, nos primeiros anos, ele avaliava apenas estudantes da rede estadual, o que foi corrigido a partir de 2012, onde a rede municipal passou a ser avaliada.

A partir dos resultados do SADEAM, é possível identificar dentre inúmeras devolutivas, o percentual de alunos que estão com desempenho abaixo do nível adequado (proficiente) em cada etapa de ensino avaliada nas redes públicas (estadual e municipal), além de acompanhar a sua evolução a cada ano.

Gráfico 02 - Resultado dos indicadores do IDEB anos finais do Ensino Fundamental



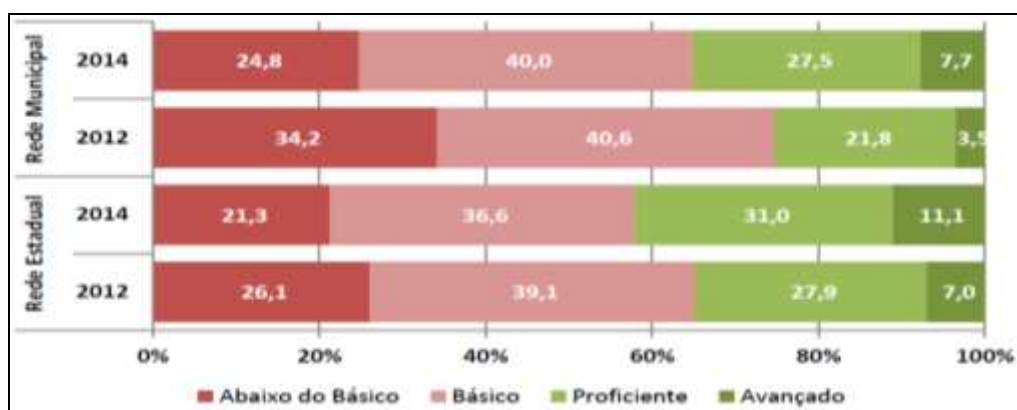
Fonte: CAED-UFJF (2014).

Como se pode observar no gráfico 02, houve uma evolução nos anos finais do Ensino Fundamental em 2005 com desempenho 3,5 , em 2007, sobe para 3,8 com acréscimo percentual de tres décimos, em 2009 para 4,0 com acréscimo percentual de dois décimos e 2011 para 4,1 com acréscimo percentual de um décimo e 2013 para 4,2 com acréscimo percentual de um décimo é possível detectar nos três últimos anos houve uma acréscimo percentual gradativo.

4.2.1. Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa

Como se pode observar no gráfico abaixo, os alunos da rede Estadual e Municipal apresentaram em Língua Portuguesa de 2012 a 2014, o padrão de desempenho Básico. Com isso, demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Por isso, para esse grupo de alunos, é importante o investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades mais elaboradas.

Gráfico 03 - Percentual de alunos por estágio de desempenho em Língua Portuguesa no SADEAM - Ensino Fundamental (anos finais) 2012-2014



Fonte: CAED (2014).

Os padrões são cortes importantes das escalas de proficiência e representam uma caracterização do desempenho dos alunos com base no perfil das habilidades que eles demonstram nos testes. São um referencial para a interpretação dos resultados do SADEAM com base em quatro categorias: abaixo do básico, Básico, proficiente e avançado. Estar nos padrões mais baixos de desempenho significa maiores probabilidades de repetência, evasão, abandono e consequente fracasso escolar, caso não sejam implementadas ações imediatas de intervenção pedagógica.

Ao contrário, os padrões mais altos de desempenho indicam maiores possibilidades de cumprir, com sucesso, a trajetória escolar e determinam, para todo o sistema, a grande meta de qualidade a ser perseguida.

Abaixo, apresentamos uma síntese dos padrões de desempenho para conhecimento, conforme dados do CAED (2015).

Avançado

Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho revelam ser capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas. Eles desenvolveram habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram.

Proficiente

Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos.

Abaixo do básico

Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Por isso, esse grupo de alunos necessita de uma intervenção focada de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização.

4.2.2. Desempenho dos alunos em Matemática

Como se pode observar no gráfico 04, alunos da Rede Estadual e Municipal apresentaram em 2012 a 2014, em Matemática, um padrão de desempenho Abaixo do Básico. Isso revela que eles desenvolveram competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Por isso, esse grupo de alunos

necessita de uma intervenção focada de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização.

Gráfico 04 - Percentual de alunos por estágio de desempenho em Matemática no SADEAM / Ensino Fundamental anos finais (2012-2014)



Fonte: CAED (2014).

4.3 AVALIAÇÕES DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA ORGANIZADAS PELO CENTRO DE MÍDIAS DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (CEMEAM-SEDUC/AM)

A avaliação é um processo que visa diagnosticar as demandas formativas dos alunos, a fim de orientar o planejamento curricular, subsidiando a definição de competências e, estratégias de ensino que assegurem aos alunos aprendizagens efetivas e significativas, consolidando dessa maneira os objetivos desse programa educacional. De acordo com Perrenoud (1999, p. 103-104):

“É formativa toda avaliação que ajuda o aluno aprender e a se desenvolver ,ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Tal é a base de uma abordagem pragmática. Importa claro, saber como a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender, por que mediações ela retroage sobre o processo da aprendizagem.”

O Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE-AM/2014-2024) contempla a conectividade na meta 21, para elevar a qualidade da educação regional nos próximos dez anos. Essa meta favorece a conectividade nas escolas do Amazonas, apontando a necessidade de garantir conectividade à Internet no âmbito do Estado do Amazonas, com no mínimo 5 megabytes para todas as instituições de ensino, no prazo de dez anos.

Dentre as estratégias práticas para se atingir tal meta, o PEE-AM (2014-2024) sugere interligar todas as escolas das zonas urbanas com as dos municípios do interior do Amazonas, via cabo de fibra ótica, e prover uma saída comum para a Internet. Visa ainda ampliar em parceria com os municípios a capacidade de conectividade e atendimento do Centro de Mídias da SEDUC-AM - para prestar serviços às redes de ensino garantindo a qualidade de funcionamento. Por fim, estabelece em regime de parceria ou de colaboração nas políticas públicas das instituições federais, estaduais e municipais com distintas instituições de caráter privado, mista e pública - para formatar instrumentos para atendimento à meta estabelecida, dentre outras providências.

Nos anos finais do Ensino Fundamental Presencial com Mediação Tecnológica do CEMEAM, o processo de avaliação está subsidiado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica que orienta os procedimentos a serem seguidos pelos sistemas educacionais. Entretanto, as especificidades do CEMEAM, com foco no conectivismo, requerem um modelo próprio de avaliação da aprendizagem. Em sua proposta pedagógica, a avaliação e preocupa-se, sobretudo, em identificar potencialidades e dificuldades individuais e coletivas do aluno, a fim de superá-las. Nesse viés, orienta-se pelas diretrizes de avaliação externa (Prova Brasil, SAEB e, SADEAM), mas não visa exclusivamente à medida das performances, sendo que, o objetivo é assegurar o desenvolvimento de habilidades e competências de caráter multidimensional na formação humana.

Nesse cenário, o processo de avaliação do Ensino Fundamental (anos finais) no CEMEAM é desenvolvido pelos Professores Ministrantes com participação efetiva dos professores presenciais e orientação da equipe de assessores pedagógicos durante todo o processo educativo. As atividades síncronas e assíncronas possibilitam diversas estratégias e instrumentos de avaliação, ampliando a interação entre professores e alunos, cujo detalhamento está explicitado na Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental dos anos finais mediados por tecnologia.

A avaliação permanente e contínua do CEMEAM atende aos ditames da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; da Resolução nº 153/04 do Conselho Estadual de Educação (CEE/AM), aprovada em 21.12.2004; da Resolução nº 99/03-CEE/AM, aprovada em 09.12.2003, com alteração na redação do artigo 50, em virtude do caráter modular do projeto: “A cada 25% do total da carga horária de cada componente curricular, será efetivada uma avaliação contínua e cumulativa, atribuindo-se o valor de 10 pontos na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª avaliação, obtendo-se na soma o total de 40 pontos”.

Em cada avaliação o aluno deve alcançar, no mínimo, 60% do valor total atribuído, caso contrário, estará sujeito à recuperação paralela. A proposta de avaliação defendida pelo CEMEAM para o Ensino Fundamental (anos finais) direciona a construção de resultados positivos na aprendizagem adquirida pelos alunos, potencializando a valoração do saber cultural pertencente à realidade em que vivem, garantindo-lhes solidez no desfecho da formação acadêmica. É importante ressaltar que nesse contexto dos processos avaliativos.

“O docente tem deixado de ser um mero transmissor para ser mais orientador, estimulador, mediador de todo o processo que levam os estudantes a construírem conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhes permitam crescer como pessoas, como cidadão, como futuros profissionais.” (Fava Rui, 2014, p 175)

Para efeito de aprovação e promoção dos alunos do curso, será exigida a média mínima de 6,0 (seis) pontos, conforme Resolução nº 99/03-CEE/AM, aprovada em 09.12.2003. “Será aprovado no final de cada ano letivo, o aluno que obtiver média final igual ou superior a 6,0 (seis) pontos e frequência igual ou superior a 75% do total de aulas dadas”.

4.3.1 Instrumentos e atividades avaliativas implementados pelo CEMEAM-SEDUC/AM para o Ensino Fundamental (anos finais)

As atividades avaliativas implementadas pelo CEMEAM compreendem a resolução de Dinâmicas Locais Interativas (DLIs), exercícios complementares propostos, projetos e atividades interdisciplinares, provas, exames e avaliação da postura acadêmica do aluno a ser observada e registrada pelo professor presencial na Ficha de Avaliação das Habilidades Socioeducativas. Portanto, essas atividades constituem um grupo de práticas de interação por

meio do ensino presencial com mediação tecnológica, além de utilizar Chat (público e privado), e-mail, redes sociais e a plataforma do CEMEAM.

Nesse contexto, os instrumentos avaliativos clássicos são as Provas A e B, a Ficha de Avaliação das Habilidades Socioeducativas e os Planos de Estudo. A Prova A é uma avaliação escrita, periódica, individual, elaborada pelo professor ministrante e aplicada pelo professor presencial, ao final de cada unidade de estudo para todos os estudantes frequentes é aplicado avaliação A em tempo real ao vivo à aula.

A Prova B é uma avaliação escrita, individual, elaborada pelo professor ministrante e aplicada pelo professor presencial, nos moldes da avaliação A. É aplicada em dois casos: na reposição de aula a aplicação deverá ser imediata, após a reposição de cada unidade de estudo, seguindo o mesmo horário do dia da avaliação. E no caso da ausência do discente no dia da avaliação, mediante justificativa em 48 horas. Deve ser aplicada no horário da última interatividade por vídeo.

Os Planos de Estudo (Recuperação Paralela) - é um plano de trabalho individual, elaborado pelo professor ministrante, aplicada pelo professor presencial aos alunos que não atingiram o mínimo de 60% de desempenho nas provas A ou B. Trata-se de uma recuperação paralela das aprendizagens não consolidadas pelos alunos em uma unidade de estudo. Para fazer a recuperação paralela, através dos planos de estudo, o aluno precisa ter frequência igual ou superior a 75% das aulas correspondente a unidade de estudo. O Plano de Estudo deve ser autoinstrucional para os alunos, com orientações específicas para o desenvolvimento das atividades. Compete ao professor presencial mediar à recuperação paralela dos alunos, utilizando os recursos disponíveis como: redes sociais, ambientes virtuais de aprendizagem, chat privado e o e-mail - para interagir com o professor ministrante e orientar os alunos que apresentaram dificuldades. Para verificar se o aluno atingiu uma nota inferior a 60% do valor da avaliação, deve observar os seguintes critérios:

Avaliação 1 - vale 10 pontos (60% são 6 pontos);

Avaliação 2 - vale 10 pontos (60% são 6 pontos);

Avaliação 3 - vale 10 pontos (60% são 6 pontos);

Avaliação 4 - vale 10 pontos (60% são 6 pontos).

São quatro avaliações conforme já descrito acima, é avaliação A ou B + a ficha socioeducativa que no total da sua somatória valerá 10 pontos, mas caso o aluno não alcance

média mínimas será submetido ao Plano de estudo de recuperação paralela (PERP), descrito acima .

Quanto à Ficha de Avaliação das Habilidades Socioeducativas (FAHSE) – esta trata-se de um instrumento avaliativo com a indicação das competências socioeducativas a serem desenvolvidas pelos alunos e observadas pelo professor presencial durante todas as atividades desenvolvidas numa unidade de estudo. O quadro a seguir apresenta como são organizados os indicadores de avaliação dessa ficha.

Quadro 04 - Indicadores de Avaliação das Habilidades Socioeducativas

CRITÉRIOS	DEFINIÇÃO	INDICADORES DE DESEMPENHO	MENSURAÇÃO
MOTIVAÇÃO	Grau de interesse e envolvimento do/a educando/a	- É assíduo/a e pontual às aulas e justifica sempre sua ausência ou impontualidade; - Demonstra interesse nas atividades individuais e coletivas e envolvimento no trabalho das equipes; - Demonstra esforço diante de situações adversas para frequentar as aulas; - Respeita procedimentos propostos e regras pré-estabelecidas; - Cumpre prazos.	0,5
COMUNICAÇÃO	Capacidade do/a educando/a comunicar-se de forma natural e espontânea	- Demonstra esforço para falar em público, vencendo o medo e a timidez; - Participa da interatividade, esforçando-se para agir com segurança e objetividade; - Fala com clareza, fazendo-se entender pelas outras pessoas; - Utiliza vocabulário adequado, tanto no chat como no convívio escolar; - Ouve com atenção colegas e professores de forma espontânea e colaborativa.	0,5
LIDERANÇA	Capacidade do/a educando/a exercer liderança compartilhada.	- Demonstra iniciativa para coordenar os trabalhos em grupo; - Promove a troca de ideias, esforçando-se para a maior participação possível dos colegas; - Delega e acompanha as atribuições dos membros do grupo; - Organiza-se, planeja, propõe e decide soluções viáveis que	0,5

		contribuam para o melhor desempenho da equipe; - Demonstra autoconfiança em seus posicionamentos.	
INOVAÇÃO	Capacidade do/a educando/a ir além dos procedimentos propostos.	- Demonstra criatividade nos trabalhos realizados; - Agrega valores às aulas e trabalhos com suas ideias e experiências; - Realiza seus trabalhos com zelo; - Concentra-se nas atividades realizando-as de forma independente, buscando sua autonomia intelectual; - Busca novas informações, fora do contexto das aulas, de modo a fazer conexão com o conteúdo.	0,5
RELACIONAMENTO	Capacidade do/a educando/a relacionar-se satisfatoriamente com as pessoas.	- Tem iniciativa e disponibilidade para colaborar com os colegas e demais pessoas da escola; - É cordial e gentil no trato com as pessoas; - Mostra-se aberto/a às diferenças e ideias de outras pessoas, respeitando-as; - Utiliza o diálogo para contribuir com a harmonia no grupo; - Tem predisposição para o trabalho em equipe.	0,5

Fonte: Dados fornecidos pelo CEMEAM.

O registro de notas das habilidades do instrumento avaliativo socioeducativo deve seguir a conversão qualitativa para a pontuação quantitativa, conforme a seguir:

Cada critério equivale a 0,5 (meio ponto) totalizando 2,5 (dois pontos e meio). A totalização deve ser somada à nota da Prova A ou B ao final de cada unidade.

4.3.2 Distribuição e Registro de Notas

O critério adotado pelo CEMEAM para registro dos conceitos e notas, são atribuídos da seguinte maneira:

Avaliação: prova A ou B + Habilidades Socioeducativas (FHSE).

Av1= 10,0 + Av2=10,0 + Av3= 10,0 + Av 4 10,0 = 60,0 pontos.

7,5 pontos atribuídos por avaliação escrita (**Prova A/B**), elaborada pelo professor ministrante e corrigida pelo professor presencial (mediante gabarito).

2,5 pontos atribuídos pelo professor presencial (mediante critérios para atribuição de notas, conforme ficha de registro de habilidades socioeducativas).

O registro das 04 avaliações devem totalizar 60 pontos em cada componente curricular mensurados da seguinte maneira:

$$\mathbf{Av1} \text{ (FHSE+prova)} = 10 \text{ pontos} + \mathbf{Av2} \text{ (FHSE+prova)} = 10 \text{ pontos}$$

$$\mathbf{Av3} \text{ (FHSE+prova)} = 10 \text{ pontos} + \mathbf{Av4} \text{ (FHSE+prova)} = 10 \text{ pontos} = 40 \text{ pontos} \text{ ou } 6.0 \text{ pontos} \times 4 = 24; 4 = 6.0 \text{ pontos finais}$$

Quanto às notas dos Planos de Estudo, estas ficam atribuídas do seguinte modo:

Tabela 18 - Notas do Plano de Estudo

Plano de Estudo	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
Pontuação correspondente	0 a 10,0	0 a 10,0	0 a 10,0	0 a 10,0

Fonte: Dados fornecidos pelo CEMEAM.

Concernente aos procedimentos para envio e aplicação das avaliações, esses seguem as seguintes fases de atuação:

- Revisão dos conteúdos ao final de cada unidade de ensino (professor ministrante);
- Envio da prova e gabarito pelo IP.TV e e-mail (suporte técnico);
- Acesso ao arquivo e disponibilização aos alunos (professor presencial);
- Leitura e comentário da prova (professor ministrante);
- Mediação da aplicação da prova (professor presencial);
- Acompanhamento do desenvolvimento da prova via chat (professor ministrante);
- Correção das provas mediante gabarito (professor presencial);
- Avaliação das Habilidades Socioeducativas, mediante ficha avaliativa (professor presencial);
- Acompanhamento de todo o processo avaliativo de aplicação e registro das avaliações (assessoria pedagógica).

O professor presencial será responsável por 30% do valor de cada uma das avaliações (avaliando a participação do aluno nas atividades síncronas e assíncronas, mediante ficha de avaliação das habilidades socioeducativas), o que deverá complementar os demais 70% que será de responsabilidade do professor ministrante (elaborando os instrumentos avaliativos).

Para efeito de registro do resultado de desempenho dos alunos, serão atribuídas 04 notas, uma a cada 25% do conteúdo do componente curricular, o que corresponde a uma unidade de estudo: Avaliação 1 (Av1), Avaliação 2(Av2), Avaliação 3 (Av3) e Avaliação 4(Av4), utilizando como instrumentos avaliativos: Provas, Ficha de Habilidades Socioeducativa e Planos de Estudo.

Além dos instrumentos avaliativos acima expostos, o discente quando não alcança os resultados positivos nas quatro avaliações supracitadas, terá a chance de ser aprovado através dos seguintes processos de avaliação:

a) Recuperação Final de Estudos: esta se dará, especificamente no final do ano letivo, Entretanto, é importante ressaltar que a recuperação de estudos se dará durante todo ano letivo, concomitante com a recuperação paralela, por meio de planos de estudo. Portanto, essa recuperação final de estudos, é um instrumento avaliativo disponibilizado pelo CEMEAM para os alunos que não atingirem desempenho satisfatório, mesmo após terem sido submetidos a planos de estudos, no decorrer dos módulos ministrados.

b) Progressão Parcial: é a possibilidade, assegurada por lei, de o aluno ser promovido para a série seguinte, mesmo não alcançando resultados satisfatórios em algumas disciplinas da série anterior. Este direito está assegurado na LDBN/9394/1996 que orienta os estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, a admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo. No Ensino Fundamental Presencial com Mediação Tecnológica/CEMEAM, essa ocorrência pode ser gerada a partir dos seguintes critérios: em até dois componentes curriculares do currículo, desde que o aluno tenha cumprido o mínimo de 75% da carga hora do componente curricular; para o aluno que não atingir o percentual mínimo de 60% de desempenho. Essa progressão parcial no CEMEAM é realizada a partir dos seguintes critérios:

1) por meio do Plano de Estudos de Progressão Parcial, a ser aplicado no início do ano letivo e elaborado pelo professor ministrante, em seguida, enviado pelo canal IP.TV e aplicado pelo professor presencial da série em que o aluno estiver matriculado;

- 2) O aluno não poderá realizar Plano de Estudos de Progressão Parcial do componente curricular em dependência no horário coincidente com a série em que estiver cursando;
- 3) O professor presencial deve agendar com o aluno um horário específico para a aplicação do Plano Estudo de Progressão Parcial;
- 4) O aluno só receberá o certificado de conclusão do Ensino Fundamental quando obtiver resultado satisfatório no Plano de Estudo de Progressão Parcial;
- 5) A nota do aluno em progressão deve ser registrada em ata que a ser encaminhada para a escola matriz, a fim de efetivar os procedimentos cabíveis.

Nota: na impossibilidade do aluno ser promovido ao fazer o Plano de Estudo de Progressão Parcial ao término da 9ª série, poderá concluir o(s) componente(s) curricular(es) pendente(s) das seguintes formas: via Exame de Reavaliação, elaborado pela Banca dos Docentes do Centro de Mídias a ser aplicada no início do ano letivo; via Exame da Educação de Jovens e Adultos, de acordo com a legislação estadual. No caso de esgotadas todas as possibilidades anteriores, o discente poderá efetuar matrícula e cursar regularmente apenas os componentes curriculares pendentes.

“Art.76. Será admitido o Regime de Progressão Parcial no Ensino Fundamental e Ensino Médio nas Escolas que adotem o processo regular por ano desde que preservada a sequência do currículo.

§1º A progressão parcial (dependência) dar-se-á em até 2(dois)componentes curriculares no ensino fundamental e 3 (três) no ensino médio do currículo pleno.

Art. 77. O estudante que na última série do Ensino Fundamental ou Ensino médio obtiver êxito em dois ou três componentes curriculares respectivamente, poderá ser submetidos o processo especiais de recuperação, estabelecido pelo Regimento e Proposta pedagógica da escola ou ainda submete-se ao Exame Supletivo, restados os limites da idade de 15 anos para ensino fundamental e de 18 anos para ensino médio.” (Regimento geral das escolas do Amazonas, 2011, p 27)

4.3.3 Lançamento e Registro de Notas no Sistema de Controle Acadêmico (SCA)

Devido o Ensino Presencial com Mediação Tecnológica atender comunidades muito distantes no Amazonas, com peculiaridades distintas, como por exemplo, o acesso à internet com boa qualidade - não foi possível a efetivação dos registros de resultados das avaliações no Sistema oficial de Gestão da SEDUC-AM (SIGEAM). Sendo assim, o CEMEAM criou

um sistema alternativo de Controle Acadêmico, o Sistema de Controle Acadêmico (SCA), que foi implantando desde início do Projeto do ensino médio com mediação tecnológica, em 2007.

Figura 17 - Plataforma SCA



Fonte SCA-2016

A responsabilidade dos registros é de competência do professor presencial, o qual portando um login e uma senha específica de acesso lança notas e frequências dos alunos no SCA.

Figura 18 - Plataforma SCA (login e senha)



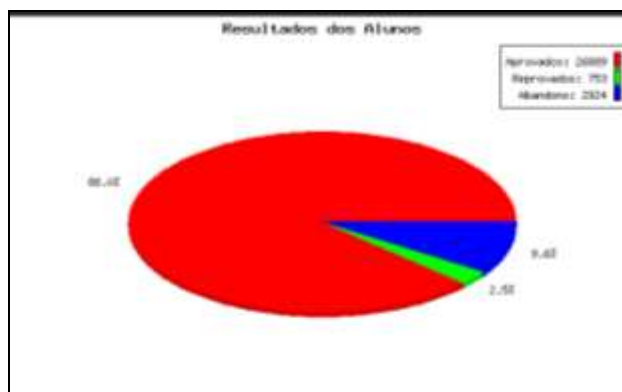
Fonte: SCA -2016.

Figura 19 - Turmas matriculadas no SCA (login e senha)

Videoconferência: 249 Total de kits: 2154 Escolas Estaduais: 160 Escolas Municipais: 643 Escolas apenas com Videoconferência: 96 Total Escolas Atendidas: 899						
Turmas						
Turmas	Alunos			Resultados		
	Matriculados	Transferido	Abandona	Aprovados	Reprovados	Abandona
544	7482 (93.58%)	2 (0.03%)	511 (6.39%)	6906 (90.88%)	182 (2.4%)	511 (6.72%)
551	7544 (89.01%)	5 (0.06%)	926 (10.93%)	7122 (86.39%)	196 (2.38%)	926 (11.23%)
568	7736 (89.31%)	0 (0%)	926 (10.69%)	7303 (86.48%)	216 (2.56%)	926 (10.97%)
1663	22762 (90.57%)	7 (0.03%)	2363 (9.4%)	21331 (87.83%)	594 (2.45%)	2363 (9.73%)
60	879 (96.49%)	0 (0%)	32 (3.51%)	811 (92.69%)	32 (3.66%)	32 (3.66%)
79	1263 (93.62%)	0 (0%)	86 (6.38%)	1194 (91.78%)	21 (1.61%)	86 (6.61%)
70	1078 (95.4%)	0 (0%)	52 (4.6%)	985 (94.35%)	7 (0.67%)	52 (4.98%)
55	931 (94.71%)	0 (0%)	52 (5.29%)	858 (93.26%)	10 (1.09%)	52 (5.65%)
264	4151 (94.92%)	0 (0%)	222 (5.08%)	3848 (92.95%)	70 (1.69%)	222 (5.36%)
9	72 (92.31%)	0 (0%)	6 (7.69%)	51 (79.69%)	7 (10.94%)	6 (9.38%)
30	306 (88.7%)	0 (0%)	39 (11.3%)	259 (80.69%)	23 (7.17%)	39 (12.15%)
42	516 (83.5%)	0 (0%)	102 (16.5%)	473 (80.17%)	15 (2.54%)	102 (17.29%)
83	997 (83.85%)	0 (0%)	192 (16.15%)	927 (79.71%)	44 (3.78%)	192 (16.51%)
164	1891 (84.8%)	0 (0%)	339 (15.2%)	1710 (79.98%)	89 (4.16%)	339 (15.86%)
2091	28804 (90.76%)	7 (0.02%)	2924 (9.21%)	26889 (87.97%)	753 (2.46%)	2924 (9.57%)

Fonte: SCA 2016.

Gráfico 05 - Rendimento Geral dos discentes do ensino fundamental (2015)



Fonte: SCA 2016

O SCA, sistema que possibilita todos os envolvidos com mediação tecnológica acompanhar os resultados de desempenho dos 62 municípios do Amazonas, ao final do ano

letivo, também elabora as atas finais de rendimento dos estudantes do CEMEAM. Após essa elaboração, os registros são migrados ao Sistema de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM-SEDUC/AM).

Figura 20 - Registro de lançamento de notas

SEDUC

Secretaria de Estado de Educação
Quartel de São Paulo

SISTEMA DE CONTROLE ACADÊMICO

01/01/2012

14 Registre-se, Aluno Matriculado

Info Registros | Turmas | Relatórios | ESB | Ativos

[Lançamento de Notas - Cadastros]

+ Cadastros

Turma: puparef13 - Prof.: ROSINEI NASCIMENTO DA SILVA

Componente Curricular: Ensino Fundamental - 9º ano - Arte

Consultar

Beneficiários da Turma (puparef13) - Componente (Arte)

Aulas Presenciais: 40 Aulas

Nº	Nome	Av.1	Av.2	Av.3	Av.4	Av.5	Av.6	Av.7	Av.8	Av.9	Av.10	Av.11	Av.12	Av.13	Av.14	Av.15	Av.16	Av.17	Av.18	Av.19	Av.20	Av.21	Av.22	Av.23	Av.24	Av.25	Av.26	Av.27	Av.28	Av.29	Av.30	Av.31	Av.32	Av.33	Av.34	Av.35	Av.36	Av.37	Av.38	Av.39	Av.40	Av.41	Av.42	Av.43	Av.44	Av.45	Av.46	Av.47	Av.48	Av.49	Av.50	Av.51	Av.52	Av.53	Av.54	Av.55	Av.56	Av.57	Av.58	Av.59	Av.60	Av.61	Av.62	Av.63	Av.64	Av.65	Av.66	Av.67	Av.68	Av.69	Av.70	Av.71	Av.72	Av.73	Av.74	Av.75	Av.76	Av.77	Av.78	Av.79	Av.80	Av.81	Av.82	Av.83	Av.84	Av.85	Av.86	Av.87	Av.88	Av.89	Av.90	Av.91	Av.92	Av.93	Av.94	Av.95	Av.96	Av.97	Av.98	Av.99	Av.100	Av.101	Av.102	Av.103	Av.104	Av.105	Av.106	Av.107	Av.108	Av.109	Av.110	Av.111	Av.112	Av.113	Av.114	Av.115	Av.116	Av.117	Av.118	Av.119	Av.120	Av.121	Av.122	Av.123	Av.124	Av.125	Av.126	Av.127	Av.128	Av.129	Av.130	Av.131	Av.132	Av.133	Av.134	Av.135	Av.136	Av.137	Av.138	Av.139	Av.140	Av.141	Av.142	Av.143	Av.144	Av.145	Av.146	Av.147	Av.148	Av.149	Av.150	Av.151	Av.152	Av.153	Av.154	Av.155	Av.156	Av.157	Av.158	Av.159	Av.160	Av.161	Av.162	Av.163	Av.164	Av.165	Av.166	Av.167	Av.168	Av.169	Av.170	Av.171	Av.172	Av.173	Av.174	Av.175	Av.176	Av.177	Av.178	Av.179	Av.180	Av.181	Av.182	Av.183	Av.184	Av.185	Av.186	Av.187	Av.188	Av.189	Av.190	Av.191	Av.192	Av.193	Av.194	Av.195	Av.196	Av.197	Av.198	Av.199	Av.200	Av.201	Av.202	Av.203	Av.204	Av.205	Av.206	Av.207	Av.208	Av.209	Av.210	Av.211	Av.212	Av.213	Av.214	Av.215	Av.216	Av.217	Av.218	Av.219	Av.220	Av.221	Av.222	Av.223	Av.224	Av.225	Av.226	Av.227	Av.228	Av.229	Av.230	Av.231	Av.232	Av.233	Av.234	Av.235	Av.236	Av.237	Av.238	Av.239	Av.240	Av.241	Av.242	Av.243	Av.244	Av.245	Av.246	Av.247	Av.248	Av.249	Av.250	Av.251	Av.252	Av.253	Av.254	Av.255	Av.256	Av.257	Av.258	Av.259	Av.260	Av.261	Av.262	Av.263	Av.264	Av.265	Av.266	Av.267	Av.268	Av.269	Av.270	Av.271	Av.272	Av.273	Av.274	Av.275	Av.276	Av.277	Av.278	Av.279	Av.280	Av.281	Av.282	Av.283	Av.284	Av.285	Av.286	Av.287	Av.288	Av.289	Av.290	Av.291	Av.292	Av.293	Av.294	Av.295	Av.296	Av.297	Av.298	Av.299	Av.300	Av.301	Av.302	Av.303	Av.304	Av.305	Av.306	Av.307	Av.308	Av.309	Av.310	Av.311	Av.312	Av.313	Av.314	Av.315	Av.316	Av.317	Av.318	Av.319	Av.320	Av.321	Av.322	Av.323	Av.324	Av.325	Av.326	Av.327	Av.328	Av.329	Av.330	Av.331	Av.332	Av.333	Av.334	Av.335	Av.336	Av.337	Av.338	Av.339	Av.340	Av.341	Av.342	Av.343	Av.344	Av.345	Av.346	Av.347	Av.348	Av.349	Av.350	Av.351	Av.352	Av.353	Av.354	Av.355	Av.356	Av.357	Av.358	Av.359	Av.360	Av.361	Av.362	Av.363	Av.364	Av.365	Av.366	Av.367	Av.368	Av.369	Av.370	Av.371	Av.372	Av.373	Av.374	Av.375	Av.376	Av.377	Av.378	Av.379	Av.380	Av.381	Av.382	Av.383	Av.384	Av.385	Av.386	Av.387	Av.388	Av.389	Av.390	Av.391	Av.392	Av.393	Av.394	Av.395	Av.396	Av.397	Av.398	Av.399	Av.400	Av.401	Av.402	Av.403	Av.404	Av.405	Av.406	Av.407	Av.408	Av.409	Av.410	Av.411	Av.412	Av.413	Av.414	Av.415	Av.416	Av.417	Av.418	Av.419	Av.420	Av.421	Av.422	Av.423	Av.424	Av.425	Av.426	Av.427	Av.428	Av.429	Av.430	Av.431	Av.432	Av.433	Av.434	Av.435	Av.436	Av.437	Av.438	Av.439	Av.440	Av.441	Av.442	Av.443	Av.444	Av.445	Av.446	Av.447	Av.448	Av.449	Av.450	Av.451	Av.452	Av.453	Av.454	Av.455	Av.456	Av.457	Av.458	Av.459	Av.460	Av.461	Av.462	Av.463	Av.464	Av.465	Av.466	Av.467	Av.468	Av.469	Av.470	Av.471	Av.472	Av.473	Av.474	Av.475	Av.476	Av.477	Av.478	Av.479	Av.480	Av.481	Av.482	Av.483	Av.484	Av.485	Av.486	Av.487	Av.488	Av.489	Av.490	Av.491	Av.492	Av.493	Av.494	Av.495	Av.496	Av.497	Av.498	Av.499	Av.500	Av.501	Av.502	Av.503	Av.504	Av.505	Av.506	Av.507	Av.508	Av.509	Av.510	Av.511	Av.512	Av.513	Av.514	Av.515	Av.516	Av.517	Av.518	Av.519	Av.520	Av.521	Av.522	Av.523	Av.524	Av.525	Av.526	Av.527	Av.528	Av.529	Av.530	Av.531	Av.532	Av.533	Av.534	Av.535	Av.536	Av.537	Av.538	Av.539	Av.540	Av.541	Av.542	Av.543	Av.544	Av.545	Av.546	Av.547	Av.548	Av.549	Av.550	Av.551	Av.552	Av.553	Av.554	Av.555	Av.556	Av.557	Av.558	Av.559	Av.560	Av.561	Av.562	Av.563	Av.564	Av.565	Av.566	Av.567	Av.568	Av.569	Av.570	Av.571	Av.572	Av.573	Av.574	Av.575	Av.576	Av.577	Av.578	Av.579	Av.580	Av.581	Av.582	Av.583	Av.584	Av.585	Av.586	Av.587	Av.588	Av.589	Av.590	Av.591	Av.592	Av.593	Av.594	Av.595	Av.596	Av.597	Av.598	Av.599	Av.600	Av.601	Av.602	Av.603	Av.604	Av.605	Av.606	Av.607	Av.608	Av.609	Av.610	Av.611	Av.612	Av.613	Av.614	Av.615	Av.616	Av.617	Av.618	Av.619	Av.620	Av.621	Av.622	Av.623	Av.624	Av.625	Av.626	Av.627	Av.628	Av.629	Av.630	Av.631	Av.632	Av.633	Av.634	Av.635	Av.636	Av.637	Av.638	Av.639	Av.640	Av.641	Av.642	Av.643	Av.644	Av.645	Av.646	Av.647	Av.648	Av.649	Av.650	Av.651	Av.652	Av.653	Av.654	Av.655	Av.656	Av.657	Av.658	Av.659	Av.660	Av.661	Av.662	Av.663	Av.664	Av.665	Av.666	Av.667	Av.668	Av.669	Av.670	Av.671	Av.672	Av.673	Av.674	Av.675	Av.676	Av.677	Av.678	Av.679	Av.680	Av.681	Av.682	Av.683	Av.684	Av.685	Av.686	Av.687	Av.688	Av.689	Av.690	Av.691	Av.692	Av.693	Av.694	Av.695	Av.696	Av.697	Av.698	Av.699	Av.700	Av.701	Av.702	Av.703	Av.704	Av.705	Av.706	Av.707	Av.708	Av.709	Av.710	Av.711	Av.712	Av.713	Av.714	Av.715	Av.716	Av.717	Av.718	Av.719	Av.720	Av.721	Av.722	Av.723	Av.724	Av.725	Av.726	Av.727	Av.728	Av.729	Av.730	Av.731	Av.732	Av.733	Av.734	Av.735	Av.736	Av.737	Av.738	Av.739	Av.740	Av.741	Av.742	Av.743	Av.744	Av.745	Av.746	Av.747	Av.748	Av.749	Av.750	Av.751	Av.752	Av.753	Av.754	Av.755	Av.756	Av.757	Av.758	Av.759	Av.760	Av.761	Av.762	Av.763	Av.764	Av.765	Av.766	Av.767	Av.768	Av.769	Av.770	Av.771	Av.772	Av.773	Av.774	Av.775	Av.776	Av.777	Av.778	Av.779	Av.780	Av.781	Av.782	Av.783	Av.784	Av.785	Av.786	Av.787	Av.788	Av.789	Av.790	Av.791	Av.792	Av.793	Av.794	Av.795	Av.796	Av.797	Av.798	Av.799	Av.800	Av.801	Av.802	Av.803	Av.804	Av.805	Av.806	Av.807	Av.808	Av.809	Av.810	Av.811	Av.812	Av.813	Av.814	Av.815	Av.816	Av.817	Av.818	Av.819	Av.820	Av.821	Av.822	Av.823	Av.824	Av.825	Av.826	Av.827	Av.828	Av.829	Av.830	Av.831	Av.832	Av.833	Av.834	Av.835	Av.836	Av.837	Av.838	Av.839	Av.840	Av.841	Av.842	Av.843	Av.844	Av.845	Av.846	Av.847	Av.848	Av.849	Av.850	Av.851	Av.852	Av.853	Av.854	Av.855	Av.856	Av.857	Av.858	Av.859	Av.860	Av.861	Av.862	Av.863	Av.864	Av.865	Av.866	Av.867	Av.868	Av.869	Av.870	Av.871	Av.872	Av.873	Av.874	Av.875	Av.876	Av.877	Av.878	Av.879	Av.880	Av.881	Av.882	Av.883	Av.884	Av.885	Av.886	Av.887	Av.888	Av.889	Av.890	Av.891	Av.892	Av.893	Av.894	Av.895	Av.896	Av.897	Av.898	Av.899	Av.900	Av.901	Av.902	Av.903	Av.904	Av.905	Av.906	Av.907	Av.908	Av.909	Av.910	Av.911	Av.912	Av.913	Av.914	Av.915	Av.916	Av.917	Av.918	Av.919	Av.920	Av.921	Av.922	Av.923	Av.924	Av.925	Av.926	Av.927	Av.928	Av.929	Av.930	Av.931	Av.932	Av.933	Av.934	Av.935	Av.936	Av.937	Av.938	Av.939	Av.940	Av.941	Av.942	Av.943	Av.944	Av.945	Av.946	Av.947	Av.948	Av.949	Av.950	Av.951	Av.952	Av.953	Av.954	Av.955	Av.956	Av.957	Av.958	Av.959	Av.960	Av.961	Av.962	Av.963	Av.964	Av.965	Av.966	Av.967	Av.968	Av.969	Av.970	Av.971	Av.972	Av.973	Av.974	Av.975	Av.976	Av.977	Av.978	Av.979	Av.980	Av.981	Av.982	Av.983	Av.984	Av.985	Av.986	Av.987	Av.988	Av.989	Av.990	Av.991	Av.992	Av.993	Av.994	Av.995	Av.996	Av.997	Av.998	Av.999	Av.1000
----	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------

Fonte: SCA, 2016.

É importante a observação que o Sistema de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM) teve sua concepção em 2005, mas somente foi implantado em todas escolas estaduais em 2010. O desenvolvimento deste sistema é contínuo, pois há sempre atualizações e novas implementações a serem feitas nesta ferramenta gerencial, inclusive, o gerenciamento dos demonstrativos estatísticos bimestrais do desempenho dos estudantes. A partir das informações registradas pelo professor presencial no diário digital do SIGEAM, logo esses dados possibilitam o desenvolvimento de intervenções pedagógicas e administrativas, contribuindo para o fortalecimento do ensino/aprendizagem no decorrer do ano letivo.

Neste ano de 2017, o CEMEAM completou 10 anos de existência, levando a educação ao interior do Amazonas através de ferramentas e recursos tecnológicos inovadores. No entanto, observamos que as matrículas dos discentes que frequentam as aulas com mediação tecnológica são feitas via SIGEAM, o qual, efetua as matrículas em tempo real e no prazo estabelecido pela SEDUC-AM.

4.4 AS AÇÕES IMPLEMENTADAS PELO CENTRO DE MÍDIAS DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS RUMO ÀS MELHORIAS NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

No final do século 20 e início do século 21, a área educacional começou a se preocupar com direito à aprendizagem, viabilizando estratégias e metodologias para o ensino de acordo com as consequências da aplicação de avaliações para os alunos e as diferentes possibilidades de uso dos resultados para a garantia da aprendizagem. Essas avaliações estão relacionadas às funções diagnóstica e formativa, que preveem tanto o acompanhamento do trabalho do aluno, mas principalmente, a flexibilização da didática e do planejamento pedagógico do professor, que tem como foco priorizar que os alunos realmente aprendam e não acumulem dificuldades ao longo dos anos, os quais resultavam somente no cumprimento do programa escolar pré-estabelecido.

Em meados dos períodos acima citados, a conjuntura econômica e política favoreceu, direta ou indiretamente, a área de avaliação brasileira. A crise fiscal aumentou a pressão social por mais eficiência e transparência no uso dos recursos públicos. Com o retorno à democracia, a sociedade passou a exigir informações sobre o que e quanto os alunos estavam realmente aprendendo.

Finalmente, a descentralização promovida pelas reformas educacionais, por meio da transferência de competências e recursos para instâncias intermediárias, levou o governo federal a adotar mecanismos mais flexíveis de controle, voltados para os produtos do sistema educacional e não somente para seus processos. Mesmo assim, alguns anos ainda se passariam antes da implantação de sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino. De fato, até 1995, não havia um sistema de avaliação para o ensino superior, pelo menos no que se refere à dimensão da boa qualidade dos serviços educacionais ofertados por instituições públicas e privadas. Também não se avaliava o perfil de saída dos alunos e egressos do ensino médio, o que só começou a ser feito em 1999.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado em 1990, é uma exceção à regra. Por meio desta iniciativa pioneira do Ministério da Educação, são coletados, a cada dois anos, dados sobre o desempenho dos alunos brasileiros do ensino

fundamental e médio, visando fornecer um diagnóstico dos resultados produzidos pelo sistema educacional. Somente na segunda metade dos anos 90 do século 20, foi quando cresceu a demanda por informações de avaliação e definidos os arranjos institucionais que viabilizaram a implantação de um sistema de informações educacionais no governo federal, abrangendo duas vertentes: a coleta de dados censitários e de dados de avaliação. Cabe indagar, entretanto, se estas informações estão sendo efetivamente utilizadas no processo de ensino aprendizagem das escolas.

Cabe ressaltar uma verdade alcançada pelos sistemas de avaliação brasileiros: a coleta de informações do SAEB sobre características dos alunos, professores e diretores, bem como das condições físicas e equipamentos das escolas e seus resultados apresentados estimulam a competitividade entre escolas, além de comparação e classificação das unidades federadas no alcance de determinadas metas. A argumentação de Coutinho (2012, p. 19), ressalta que o SAEB é o principal mecanismo que promove a boa qualidade da educação básica brasileira:

“A criação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), da Prova Brasil, para aferir o desempenho dos alunos de 4ª série, 8ª série do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, nos componentes de Língua Portuguesa e em Matemática, foram marcos relevantes dessas políticas. Em 2007, foi criado o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), por meio do Decreto 6094, como política de avaliação do Estado e o torna principal ferramenta responsável por aferir a qualidade da Educação Básica.”

Um dos maiores impactos para educação, especialmente para ensino fundamental, ocorreu no período de 1990 - com o ajustamento do projeto político educacional à mundialização da economia. Nesse contexto histórico, evidenciam-se por intermédio das políticas educacionais brasileiras, as ideias de avanços quanto à universalização do acesso à educação básica. Concomitante, identificou-se o crescimento populacional devido ao processo de urbanização. Desse modo, “esses fenômenos sociais demandaram do Estado a expansão dos serviços oferecidos à população, em especial, a ampliação do acesso à educação pública” (Coutinho, 2012, p. 19).

No âmbito educacional, a expansão do acesso à escola pública, a descentralização da gestão do sistema educacional, além das discussões que envolveram a criação e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 e implantação do Sistema Nacional de Avaliação em Larga Escala que “insere-se no contexto das reformas

implementadas pelo governo brasileiro, a partir do início da década de 1990, condicionadas por acordos efetivados na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia” (Almeida, 2007, p. 241), enquanto tentativa de abordar a perspectiva de qualidade e eficiência da educação brasileira, a partir das recomendações em documentos e relatórios produzidos por organismos internacionais (Coutinho, 2012).

Seguindo esse fio condutor de posicionamento, Sousa (2003, p. 177) afirma:

“Melhoria da eficiência refere-se ao fluxo escolar (taxas de conclusão, de evasão, de repetência, estimulando-se, por exemplo, a implantação da progressão continuada, classes de aceleração, organização curricular em ciclos), bem como a racionalização orçamentária (programas de avaliação de desempenho, descentralização administrativa).”

No Amazonas, a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM), por meio de seu Departamento de Políticas Públicas (DEPPE-SEDUC/AM), em 2014, começou a discutir sobre avaliação em larga escala, à luz dos resultados obtidos em 2013 a nível nacional. Em seguida, no ano de 2015, com resultados obtidos de 2014, o DEPPE SEDUC/AM teve a preocupação de acelerar a melhoria dos indicadores do Estado Amazonas, visando se aproximar dos melhores níveis nacionais. Nesse viés, o Departamento projetou um diagnóstico com intervenção para fortalecer as aprendizagens dos alunos e os prepararem às avaliações do SAEB/Prova Brasil. Dessa feita, foram elaboradas e enviadas às escolas da capital e interior, simulados nos moldes da avaliação externa nacional, e com retorno de relatórios de verificação sobre os itens aplicados, gerando uma planilha de indicadores de acertos e erros de cada descritor⁵. Após a aplicação desses simulados, foi desenvolvido um plano de intervenção pedagógica.

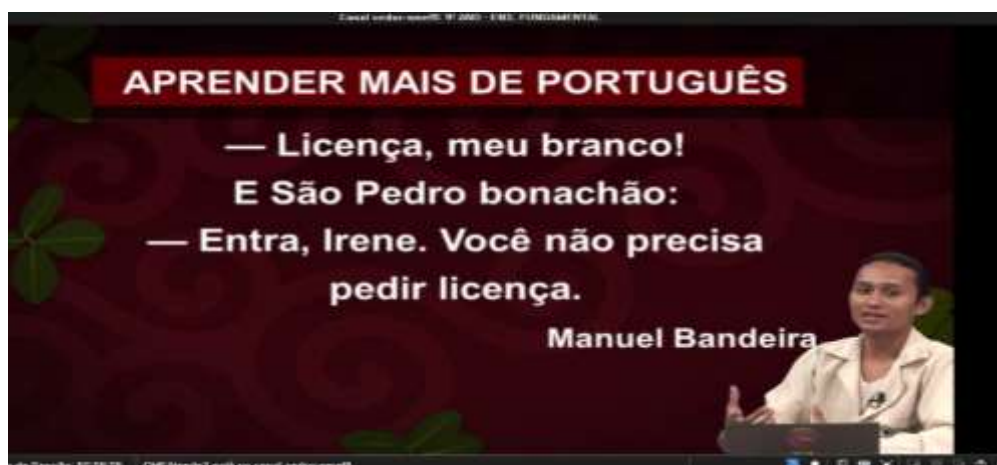
⁵ Descritor: *adjetivo substantivo masculino* 1. que ou aquele que descreve; narrador, expositor. 2. que ou aquele que expõe ou conta algo com minúcias.

4.4.1. O Projeto “Aprender Mais”

Vale enfatizar que, no Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM-SEDUC/AM), em 2013, foi criado o Projeto “Aprender Mais” (oferecendo aulas de reforço) junto ao ensino fundamental anos finais (6ª ao 9º ano), com planejamento quinzenal nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O projeto contou com 2 horas de aula quinzenalmente inseridas nos componente curriculares acontecia duas vezes ao ano, nos meses de agosto e outubro, próximo às aplicações das avaliações SADEAM e SAEB. A transmissão ocorreu ao vivo, via IP.TV e o planejamento, bem como as ações das aulas sucederam-se mediante as informações de acertos e erros dos itens de cada descritor de provas aplicadas em anos anteriores pelo SADEAM e SAEB.

Nesse contexto, os assessores pedagógicos de cada série/ano, orientaram os professores dos componentes curriculares supramencionados – para planejar as aulas e realizar a intervenções junto aos estudantes do CEMEAM, visando fortalecer o conhecimento dos discentes e prepará-los para as avaliações do SAEB. Na dinâmica das aulas, os docentes quando identificavam dificuldades nas habilidades propostas pelos itens das provas, se dedicavam para compreensão e conhecimento com propriedade por parte dos discentes , portanto, visando estabelecer diálogo e aprofundamento do conteúdo que não foi compreendido durante o processo.

Figura 21 - Projeto “Aprender Mais” (cartela com um trecho de Língua Portuguesa)



Fonte: CEMEAM (2013).

Após a implementação do Projeto “Aprender Mais”, os alunos do CEMEAM foram submetidos a um diagnóstico desenvolvido pelo próprio Centro de Mídias, visando preparar os discentes do ensino fundamental para as avaliações SADEAM e Prova Brasil/ SAEB. Abaixo, apresentamos dois relatórios dos diagnósticos aplicados pelo CEMEAM-SEDUC/AM no ano de 2013.

Relatório: Simulado CEMEAM (2013)

- Estatística descritiva.
- Ensino Fundamental – Língua Portuguesa.
- Série: 9º ano.
- Participantes: 366 alunos.
- Locais: 14 municípios - Anamã, Autazes, Barcelos, Barreirinha, Careiro castanho, Careiro da Várzea, Ipixuna, Jutai, Manacapuru, São Sebastião do Uatumã, Santa Isabel do Rio Negro, Tapauá, Tonantins e Urucurituba.

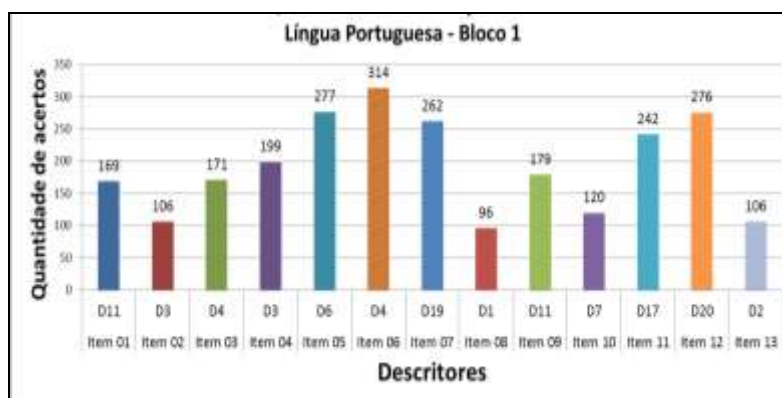
Foi o 1º simulado do CEMEAM do 9º ano do Ensino Fundamental que trabalhou com todos os descritores da matriz do SAEB e Prova Brasil, com dois blocos de 13 itens, totalizando 26 itens, com participação de 366 alunos em 14 municípios.

Desde de 2013 o CEMEAM passou-se a fazer o uso da teoria de resposta ao item e alinhou a matriz curricular do CEMEAM com a Matriz curricular de referência da avaliação da PROVA BRASIL/ SAEB que introduziu o uso de descritores do desempenho no Simulado do CEMEAM.

Em 2014 os professores ministrantes foram instigados a modificar o formato de suas avaliações , assim como nos simulados do CEMEAM., são trabalhados itens com descritores do SAEB que consiste no cruzamento ou associação entre conteúdos curriculares e operações mentais (competência e habilidades). A construção de escalas de proficiências tornou possível interpretar e sintetizar o desempenho dos alunos e oferecer descrições amplas do que se espera que seja atingido.

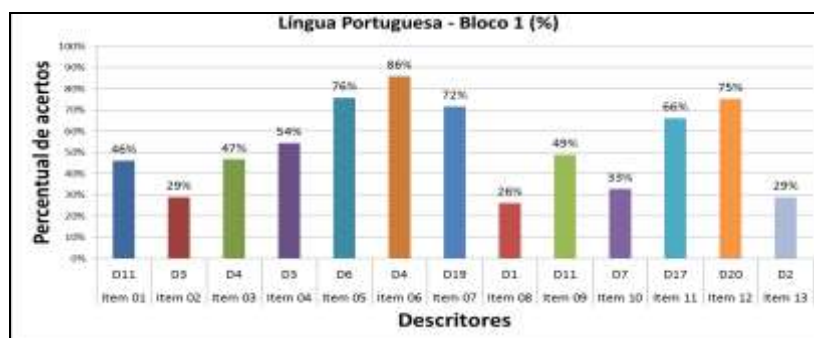
“O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos; constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação.” (Matrizes Saeb, 2013, p 18)

Gráfico 06 - Quantidade de acertos por item



Fonte: CEMEAM (2013).

Gráfico 07 - Percentual de acertos por item

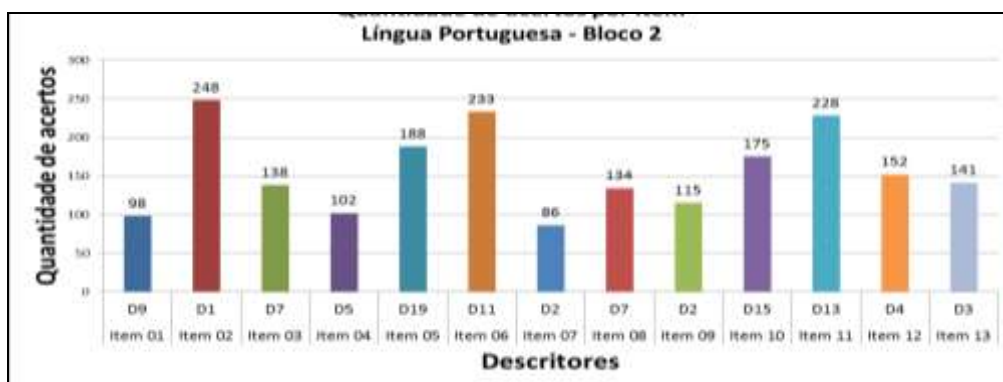


Fonte: CEMEAM (2013).

Conforme a observação nos gráficos 06 e 07, Bloco 1 de Língua Portuguesa, analisou-se a intervenção nos descritores com maior grau de dificuldade de aprendizagem no 9º ano,

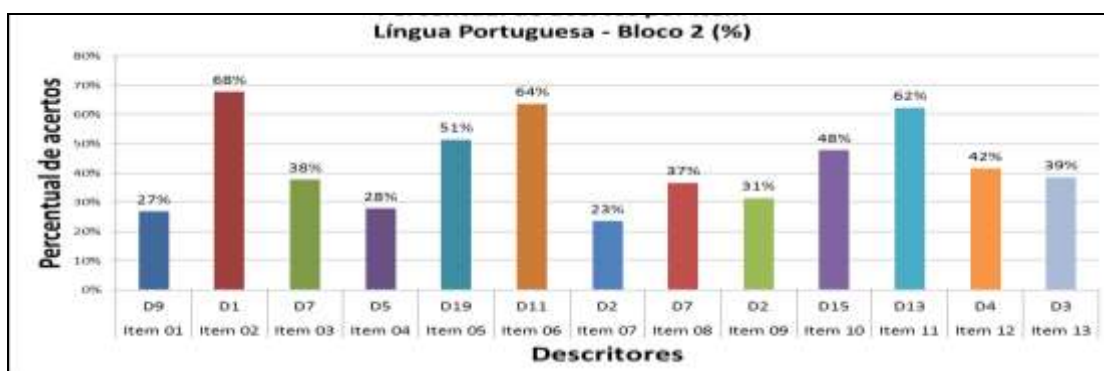
sendo 366 alunos que participaram deste simulado, compondo 13 itens de Língua Portuguesa, onde o item 6 ocorreu o maior número de acertos com 304 alunos, revelando que 86% acertaram o descritor D4, com a diferença do menor percentual que foi o item 08 do descritor D1, com 26% de acertos, sendo que 96 alunos pontuaram neste item.

Gráfico 08 - Quantidade de acertos por item



Fonte: CEMEAM (2013).

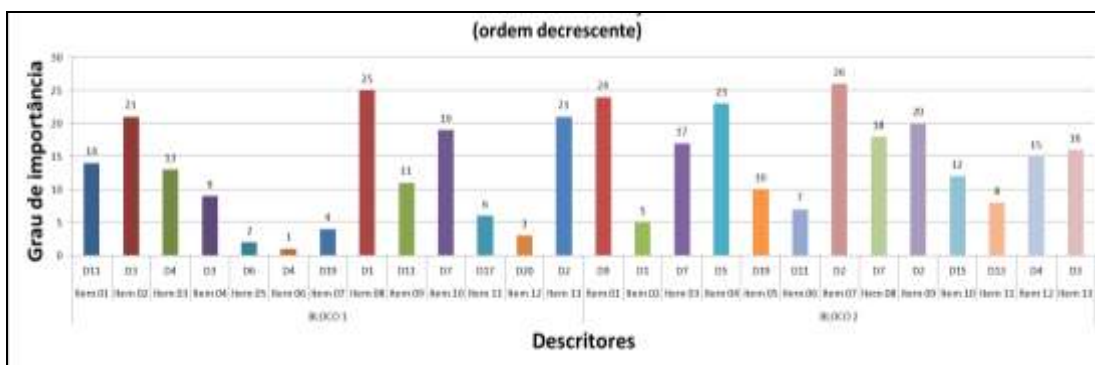
Gráfico 09 - Percentual de acertos por item



Fonte: CEMEAM (2013).

Conforme a observação nos gráficos 8 e 9 do Bloco II de Língua Portuguesa, foi trabalhado com a observação da análise para a intervenção nos descritores com maior grau de dificuldade de aprendizagem no 9º ano, sendo 366 alunos que participaram deste simulado, compondo 13 itens de Língua Portuguesa, onde no item 2 ocorreu o maior número de acertos com 214 alunos, sendo 68% acertaram o descritor D1, com a diferença do menor percentual - que foi o item 8 do descritor D2, com 23% de acertos, sendo apenas 86 alunos que pontuaram neste item.

Gráfico 10 - Prioridade de intervenção

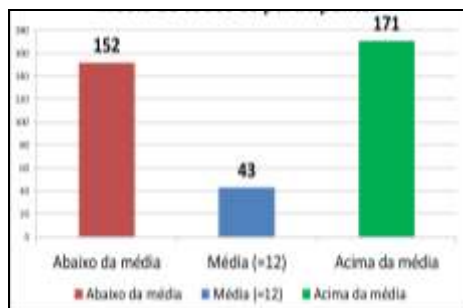


Fonte: CEMEAM (2013).

Na análise geral dos treze itens do bloco I, o menor indicador foi D4 “Inferir uma informação implícita em um texto (tópico 1 – Procedimento de leitura) e D5 “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)” (Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto).

Gráfico 11

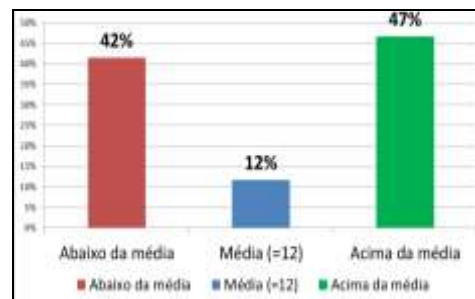
Classificação dos alunos considerando a média dos participantes



Fonte: CEMEAM (2013).

Gráfico 12

Classificação dos alunos considerando a média dos participantes em Porcentagem



Fonte: CEMEAM (2013).

Conforme a descrição nos gráficos 11 e 12 quanto à participação dos alunos ao simulado do CEMEAM 2013, identificamos que, no universo de 366 estudantes, 171 estudantes tiveram êxito ficando acima da média prevista dos descritores avaliados no bloco I e II de Língua portuguesa que é 47%; portanto, somente 43 estudantes (12%) estão na média do grau de aprendizagem e abaixo da média ficaram 152 estudantes (42%) que não alcançaram o nível de aprendizagem da série em estudo. De acordo com a Resolução nº 7 do Ministério da Educação (MEC), de dezembro 2010:

“Art. 35 Os resultados de aprendizagem dos alunos devem ser aliados à avaliação das escolas e de seus professores, tendo em conta os parâmetros de referência dos insumos básicos necessários à educação de qualidade para todos nesta etapa da educação e respectivo custo aluno-qualidade inicial (CAQi), consideradas inclusive as suas modalidades e as formas diferenciadas de atendimento como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e as escolas de tempo integral.” (Brasil, 2010)

4.4.2 Balanço dos resultados em Matemática

Tabela 19 - Resultados de análise Blocos III e IV do Simulado de Matemática (2013)

	103	126	76	132	128	77	148	86	122	89	229	167	66
QUESTÕES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
DESCRIPTORES	D3	D33	D5	D24	D18	D25	D2	D32	D10	D13	D21	D21	D21
PERCENTUAL %													
ACERTOS	25,88	31,66	19,10	33,17	32,16	19,35	37,19	21,61	30,65	22,36	57,54	41,96	16,58
ERROS	74,12	68,34	80,90	66,83	67,84	80,65	62,81	78,39	69,35	77,64	42,46	58,04	83,42
ORDEM DE ERROS	6	8	2	10	9	3	11	4	7	5	13	12	1

Fonte: CEMEAM (2013).

Tabela 20 - Resultados de análise Blocos III e IV do Simulado de Matemática (2013)

	149	102	132	103	31	73	88	104	101	82	144	96	96
QUESTÕES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
DESCRIPTORES	D22	D30	D6	D31	D9	D12	D30	D13	D23	D14	D14	D15	D27
PERCENTUAL %													
ACERTOS	38,30	26,22	33,93	26,48	7,97	18,77	22,62	26,74	25,96	21,08	37,02	24,68	24,68
ERROS	61,70	73,78	66,07	73,52	92,03	81,23	77,38	73,26	74,04	78,92	62,98	75,32	75,32
ORDEM DE ERROS	12	7	10	8	1	2	4	9	6	3	11	5	5

Fonte: CEMEAM (2013).

Conforme no Bloco III e IV de Matemática, a avaliação foi trabalhada com observação da análise para a intervenção nos descritores com maior grau de dificuldade de aprendizagem no 9º ano, sendo que 366 alunos participaram deste simulado, compondo 13 itens em cada Bloco, com um total de 26 itens. Os resultados apontam que no Bloco III todos ficaram na média, mas no Bloco IV o descritor D9 “Interpretar informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas” (Descritores do Tema I. Espaço e Forma) - teve o menor número de acertos com 92,03% de estudantes que não conseguiram interpretar e nem operacionalizar a fórmula da função cartesiana.

4.5. IMPLEMENTAÇÃO DE UMA AÇÃO DIAGNÓSTICA PREPARATÓRIA PARA AVALIAÇÃO

Nesse ano de 2013, foi sorteada uma escola estadual do Município do Careiro da Várzea-AM para ser avaliada pelo SAEB. Nessa escola, foi escolhida uma turma do 9º ano do ensino com mediação tecnológica, que é de responsabilidade do CEMEAM para submeter a essa avaliação em larga escala. Os componentes curriculares avaliados foram Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (História e Geografia). Ao tomar ciência da turma escolhida para ser avaliada pelo SAEB, o CEMEAM implementou um plano de ação para esta turma que era composta por 18 (dezoito) alunos, onde foi desenvolvido um planejamento *in lócus* pelos professores especialistas por área de conhecimento do CEMEAM.

4.5.1. O Planejamento da Ação

Para o Planejamento da Ação foi aplicado um simulado com 50 (cinquenta) itens, sendo 10 (dez) de cada área específica. Para o cumprimento do trabalho pedagógico, os docentes ministraram as aulas de reforço de conteúdos desenvolvidas em dois momentos: o primeiro momento tinha um tempo de 2 horas. Após esse tempo, era dado um intervalo e, no segundo momento (após o intervalo), cada professor especialista enunciava as respostas aos alunos, fazendo as correções necessárias. O plano de ação desenvolvido não somente contemplou os alunos, mas cooperou para que a equipe gestora da escola elaborasse outras propostas pedagógicas visando o fortalecimento de conteúdo dos diversos componentes curriculares.

Além do plano de ação desenvolvido na localidade, os professores que estiveram em Careiro da Várzea, orientados pelos assessores pedagógicos do CEMEAM – continuaram nos estúdios do Centro de Mídias a ministrar aulas de reforço para os alunos do ensino fundamental sorteado pelo SAEB – visando fortalecer conteúdos dessas disciplinas.

Figura 22 - Ata de Planejamento para Plano de ação (2013)

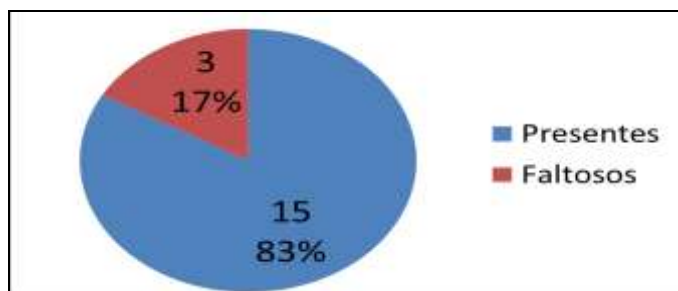
ATA DE REUNIÃO 26/09 UE	
LOCAL	Sala de reunião da assessoria pedagógica
HORÁRIO	09:30 – 13:40
PRESENTES	GESELLE MAISON MAURILLO SONIA WALACE
PAUTA DISCUTIDA	AJUSTES DAS DATAS DO 9 ANO PROPOSTA DE APLICAÇÃO DO SIMULADO PARA TURMA CVARZEAFF7
INFORMAÇÕES IMPORTANTES	Os professores do 6 e 7 receberam o simulado do CEFPE no Amazonas Golf Resort. Não houve aplicação do simulado enviado pelo DPEPE para os nossos alunos do 8 e 9 ano. Os professores que participaram da intervenção em CVARZEAFF7 não receberam diário.
PROPOSTA ACEITA	Acorda a alteração da data do dia 14/10 para 09/10, conforme sugestão dos professores.
DECISÕES	CVARZEAFF7 – Cada professor enviar/reservar 30 itens de Ciências da Natureza 20 itens de Ciências Humanas 40 itens de LP e MAT 10 história 10 geografia 20 LP 20 MAT APRENDER MAIS EDUCAÇÃO ESPECIAL II – Cada professor enviar/reservar 10 itens 6 ano – Regina 7 ano – Rizeleide 8 ano – Carlos 9 ano – Shirley 10 ano – Edson 11 ano – Joyce 12 ano – Rogério 13 ano – Maicon 04/10 – Apresentação das orientações do Simulado - 2013 18/10 – CEMEAM 25/10 – Momento Aprender Mais Educação Especial II 30/09 – resultado do Gabarito do DPEPE – Maicon 01/10 – CEMEAM 02/10 – Acolhimento e Motivação – Cancelado Horário – 8 horas Atividades – Acolhimento / motivação / aplicação / intervenção 01/10 – Envolvidos - PLANO A – Giselle, Silene, Rosa, Sônia, Giselle, Silene, Rosa, Sônia, Maicon - PLANO B – Giselle, Silene, Rosa, Sônia, Maicon 02/10 – Cancelado Atividade – Aplicação do Simulado do CEMEAM-2013/SAEB 07/10 – Origem – CEMEAM Destino – Saida – 9h 07/10 – Destino – Chegada – 10h Envolvidos – Sônia, Maicon, Anderson, Rosa Retorno – 20h Atividade – Momento de intervenção: correção – Português, História, Geografia 08/10 – Origem – CEMEAM Saida – 9h 08/10 – Destino – Chegada – 10h Envolvidos – Sônia, Maicon, Maurillo, Wallace Retorno – 20h Atividade – Momento de intervenção: correção – Ciências da Natureza, Matemática 09/10 – Origem – CEMEAM Saida – 9h 09/10 – Destino – Chegada – 10h Envolvidos – Sônia, Giselle, Silene, Rogério, Maicon Retorno – 20h
OBSERVAÇÃO	NADA MAIS FOI DISCUTIDO

Fonte: CEMEAM (2013).

4.5.2. Os resultados da avaliação diagnóstica

Posteriormente, o CEMEAM realizou uma avaliação diagnóstica e seus resultados foram registrados, conforme abaixo especificados.

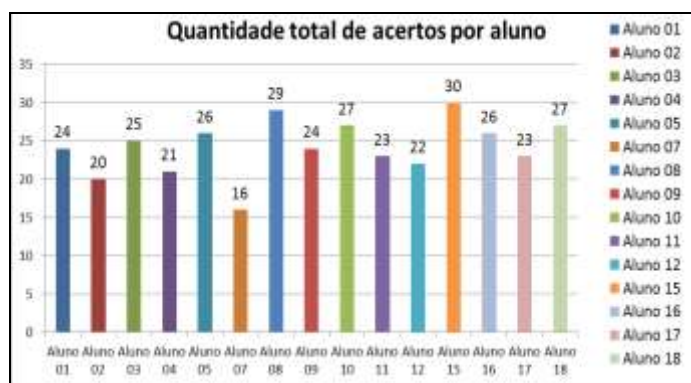
Gráfico 13 - Participação dos alunos na avaliação diagnóstica do CEMEAM



Fonte: CEMEAM (2013).

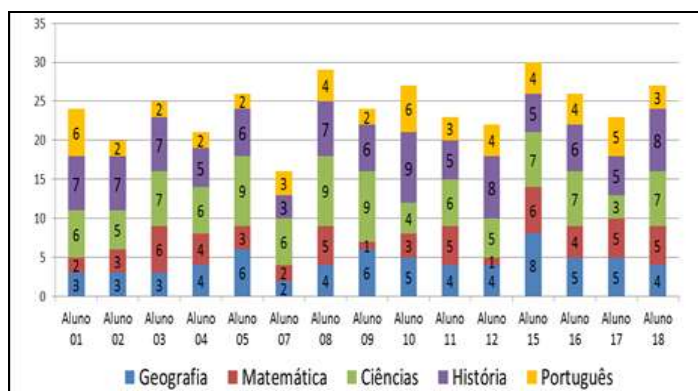
O gráfico 13 registra a participação de 18 estudantes do município do Careiro da Várzea, cujo 3 deles faltaram e 15 participaram da avaliação diagnóstica.

Gráfico 14 - Índice de acertos por discente



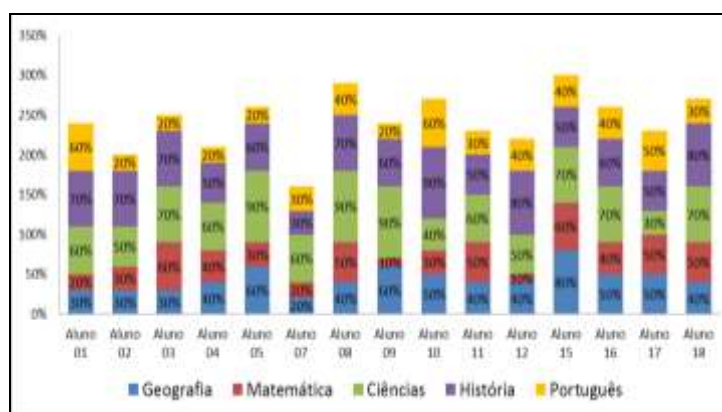
Fonte: CEMEAM (2013).

Gráfico 15 - Acertos por aluno/disciplina



Fonte: CEMEAM (2013).

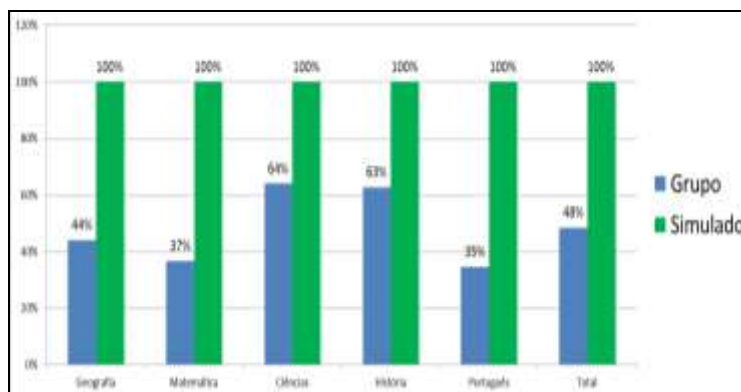
Gráfico 16 - Acertos por aluno/disciplina



Fonte: CEMEAM (2013).

Os gráficos 14, 15 e 16 apresentam o indicador total de acertos dos 18 estudantes, sendo que, no último, verificamos a porcentagem de acertos por estudante que foram avaliados no simulado do SAEB, que tinha um quantitativo de 50 itens nos componentes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Nesse contexto dos estudantes do município do Careiro da Várzea, observamos que o aluno nº 15 obteve o maior acerto de pontos que foi 30, enquanto estudante nº 07 obteve 16 pontos, levando em consideração que, do universo de 50 itens, o estudante nº 07 ficou na média de corte de pontos.

Gráfico 17 - Quantidade de acertos X quantidade total de questões por disciplina/grupo



Fonte: CEMEAM (2013).

O gráfico 17 apresenta o levantamento de acertos por componente curricular. Assim sendo, verificamos que no 9º ano, o menor proficiente para o avanço ao ensino médio foi Língua Portuguesa e Matemática. Dessa feita, inferimos que um dos maiores gargalos do Ensino Fundamental (anos finais) ainda é a leitura a interpretação de texto, ficando nítido a lacuna que deverá ser corrigida e fortalecida no ensino médio. Daí, precisa-se fazer uma avaliação mais profunda para apurar as causas que provocaram esse índice depreciativo.

Figura 23 - Apresentação dos resultados do simulado aplicado pelo CEMEAM (2013) à Equipe Gestora do Município de Careiro da Várzea-AM



Fonte: dados da pesquisa, 2018. Foto: Sonia Regina Colares D’Almeida Martins (2017).

4.6. CONTINUIDADE DAS AÇÕES DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO CEMEAM

Em 2015, o CEMEAM aplicou os simulados de itens para os estudantes do 6º e 9º ano do ensino fundamental, nos meses de agosto e outubro, e mediante as informações de acertos e erros das questões propostas nos referidos simulados, os assessores pedagógicos de cada série/ano orientaram os professores de Língua Portuguesa e Matemática para planejarem aulas de reforço que foram transmitidas via IP-TV, objetivando o fortalecimento de conteúdos desses componentes e preparação para a avaliação do SAEB e Prova Brasil-2015. Essas aulas foram desenvolvidas e batizadas como Projeto “Saber Mais”, substituindo o então projeto “Aprender Mais”, implementado em 2013.

Em 2017, o DEPPE-SEDUC/AM iniciou sua ação preparatória para o SAEB com aplicação de uma avaliação diagnóstica no interior e na capital do Amazonas. Para isso, desenvolveu um plano de intervenção para sanar as dificuldades de aprendizagens dos descritores com menor acerto.

O CEMEAM, por sua vez, desenvolveu um Plano de Ação, realizando via IP-TV, nos dias 22 e 27.06.17, a aplicação de uma avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa e Matemática, onde apresentou aos alunos os itens elaborados pelo DEPPE-SEDUC/AM.

Figura 24 - Alunos realizando a avaliação diagnóstica do CEMEAM



Fonte: dados da pesquisa, 2018. Foto: Sonia Regina Colares D’Almeida Martins (2017).

Figura 25 - Alunos realizando a avaliação diagnóstica do CEMEAM



Fonte: dados da pesquisa, 2018. Foto: Sonia Regina Colares D’Almeida Martins (2017).

Figura 26 - Alunos realizando a avaliação diagnóstica do CEMEAM



Fonte: dados da pesquisa, 2018. Foto: Sonia Regina Colares D’Almeida Martins (2017).

Figura 27 - Alunos realizando a avaliação diagnóstica do CEMEAM



Fonte: dados da pesquisa, 2018. Foto: Sonia Regina Colares D’Almeida Martins (2017).

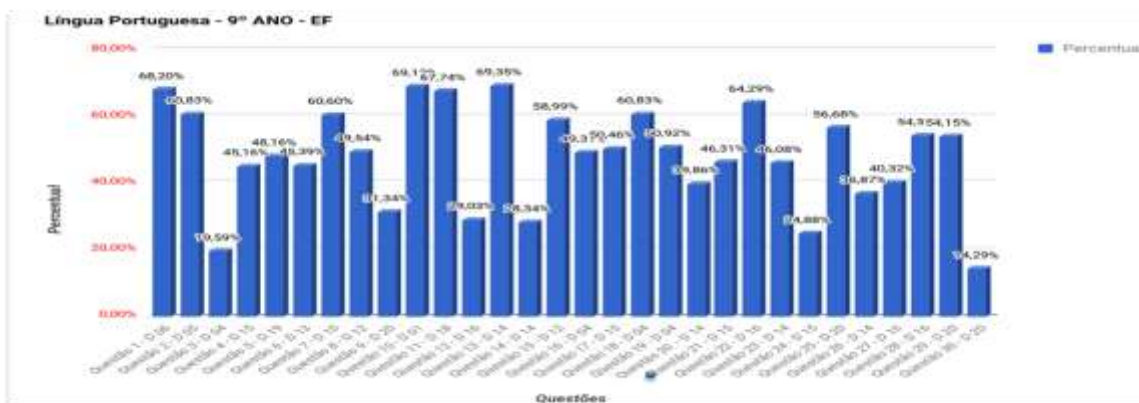
No dia 27.07.2017, o CEMEAM iniciou a intervenção projetada pelos professores ministrantes de Língua Portuguesa e Matemática, sob orientação dos seus assessores pedagógicos, visando fortalecer os conteúdos para aprendizagem e preparar os discentes para o SAEB-2017. Abaixo, segue o relatório da avaliação diagnóstica implementada pelo CEMEAM.

Quadro 05 - Relatório da avaliação diagnóstica – CEMEAM (2017)

Dados Gerais
A I Avaliação Diagnóstica SAEB 2017 foi realizada com as turmas do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, via IP.TV, através da aplicação da prova elaborada pela Gerência do Ensino Fundamental Anos Finais e da Gerência do Ensino Médio, acompanhada pelos professores ministrantes especialistas, professores presenciais e da Assessoria Pedagógica. Participantes -Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental anos finais. Componentes Curriculares -Língua Portuguesa -Matemática Data de Aplicação -Língua Portuguesa (22.06.2017) -Matemática (27.06.2017) Prova -Composta de 30 questões cada Tabulação

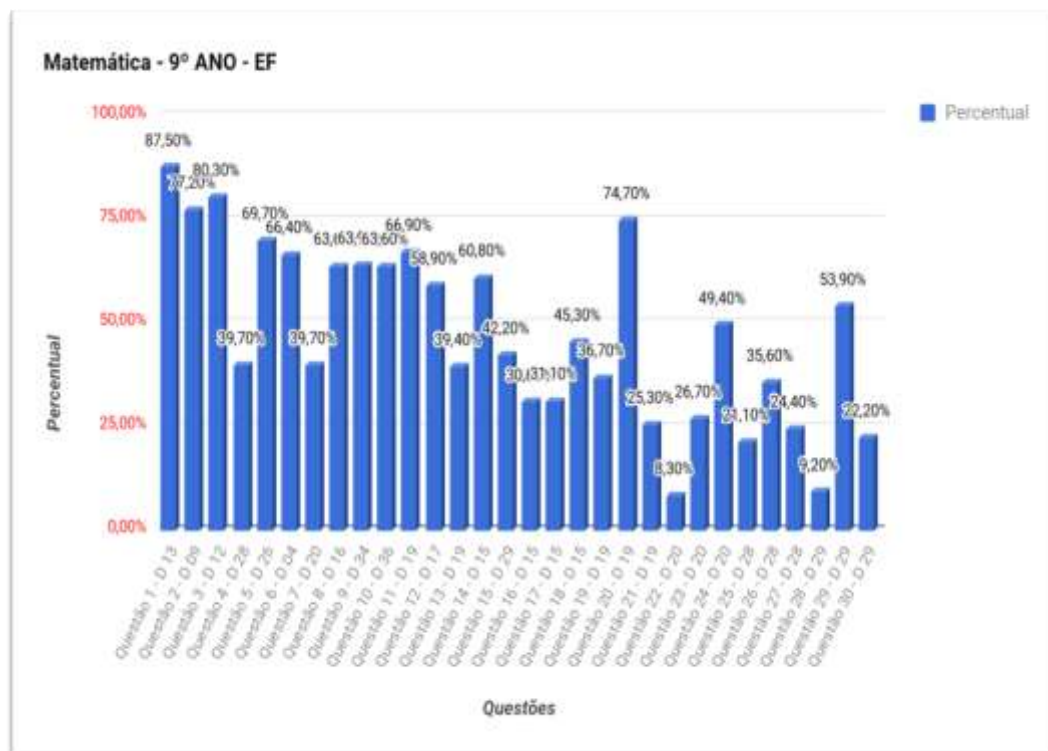
--Via Google Forms de 22.06.2017 a 10.07.2017

Dados da Coleta
Língua Portuguesa- CEMEAM (2017)



Cartões-resposta recebidos
9º Ano do Ensino Fundamental
-Língua Portuguesa - 453
-Matemática - 360

Resumo das Respostas
Matemática



Análise de dados			
Número de questões com desempenho abaixo de 50% e 30%			
Ano	Componente	> 50%	> 30%
9º EF	Língua Portuguesa	16	5
	Matemática	17	5
Descritores com desempenho abaixo de 30%			
	Componente	Descritores	
	Língua Portuguesa	4,16,14 e 20	
	Matemática	19, 20, 28 e 29	

Fonte: CEMEAM (2017).

Conforme a observação no gráfico de Matemática, onde constavam 30 itens dentre esses detectamos que o maior grau de dificuldade foi D20- Resolver problemas com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) Tema II- Medidas e Grandeza e o D29- Resolver problemas que envolva variações proporcionais, diretas ou inversas entre grandezas; Tema II Grandeza e Medidas finalizando com uma oficina interdisciplinar de dicas para o dia da aplicação do exame SAEB aulas de reforço que foram ao ar, permitindo que próprio estudante compreenda o conteúdo que no decorrer do processo escolar a sua cognição não absorveu e avançou para série seguinte com dificuldade de aprendizagem.

4.7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS AÇÕES DO CEMEAM

Desde de 2011 o CEMEAM vem operacionalizando no calendário escolar ações preparatórias para exames externos no 1ª e 2º semestre de língua Portuguesa e Matemática ao ensino fundamental anos finais, neste últimos anos, vem se intensificando os resultados dos diagnóstico proferido pelos simulados , onde os atores da ação, discutem e refletem, gerando uma ação efetiva de professores ministrantes de língua portuguesa e matemática e pedagogos,

em conjunto constroem plano de ações com procedimentos didáticos que efetivem ações midiáticas e atrativas para serem utilizadas nas aulas ao vivo para os discentes de cada série dos anos finais.

Nestes resultados de 2013 e 2017, verificamos que precisamos cada vez mais alinharmos os nosso currículo as matrizes de referência do SAEB , constatamos que os nossos discentes ainda se encontram com dificuldades de aprendizagem , pois ao adentrar no 6º anos, ainda não foi alfabetizado nas séries iniciais, levando este déficit para séries dos anos finais.

Nesta observação o e que chamou atenção do simulado de língua portuguesa de 2013 e 2017 foi que anteriormente os alunos conseguiram reconhecer o descritor 04 e descritor 20, em 2013 no universo de 366 estudantes ,314 acertaram o item com o descritor D4 e também o descritor D20, 275 estudantes acertaram este item, pois no grafico 7 e 8 poderá ficar visível este indicador.

Já em 2017 depois de quatro anos ocorreu um declínio no processo de ensino aprendizagem,nesta ultima aplicação do Simulado SAEB, ficou abaixo da média proposta , com isto, levanta-se vários questionamento será que houve a regressão da educação do nosso Estado do Amazonas? será que neste quatros anos últimos as salas de aulas do mediado, não é mais atrativo para nossos estudantes? ou será que faltou a infraestrutura adequada em nossas escolas, desde da logistica do deslocamento que é o transporte a falta de materias para sala do mediado como: televisor a webcan para dialogar suas dúvidas com professor ministrante, ou a própria desmotivação cognitiva e escolar ,ou será problemas extra escolar como: familia ,violência , pobreza e outros.

Sabe-se que houve um avanço na educação, mas os indicadores apontam que precisamos avança mais, fazendo com que as nossas salas de aulas do mediado não seja apenas um televisor transmitindo mensagens aos estudantes , mas seja uma transmissão viva,onde o professor do outro lado da tela e estudante consigam se interligar mais aos professores ministrantes que transmitem e tiram dúvida , pois que seja uma transmissão motivadora e não estática esse refletir docente devará fazer parte do nosso cotidiano pedagógico mediado por tecnologia.

No processo de matemática de 2013 e 2017, a interpretação e operacionalização das quatros operações necessitam se efetivar cada vez mais em nossas aulas de matemática do mediado do ensino fundamental anos finais , pois os estudantes são preparados para SAEB,

neste processo e detectamos que os descritores com menor indicador iniciou-se nos anos iniciais como o D9 - “Interpretar informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas” (Descritores do Tema I. Espaço e Forma) - teve o menor número de acertos com 92,03% de estudantes que não conseguiram interpretar e nem operacionalizar a fórmula da função cartesiana. o D20 – “Resolver problemas com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação” (Descritores do Tema III. Números e Operações /Álgebra e Funções e D29 – Resolver problema que envolva variações proporcionais, diretas ou inversas entre grandezas Descritores do Tema III. Números e Operações /Álgebra e Funções).

Deve-se recordar que precisamos, retomar a série anterior para avançarmos na série em curso, sempre fazendo este diagnóstico para que os estudante consigam avançar na leitura dos números e abstrair a operacionalização matemática.

CONCLUSÃO

No sistema de avaliação nacional Prova Brasil/SAEB evidenciaram-se um conjunto de indicadores de desempenho de aprendizagem, no período de 2013 e 2015, nas redes estaduais, municipais e privadas, que evidenciaram problemas de ensino e de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A análise destes resultados permitiram desenhar a questão de partida da presente pesquisa cujo estudo se centrou nas ações implementadas pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM-SEDUC/AM) concernentes ao preparatório às avaliações externas de discentes matriculados no ensino fundamental presencial (anos finais). Pretendeu-se conhecer os obstáculos, os desafios e as possibilidades das ações desenvolvidas pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas, com vista à melhoria do desempenho dos discentes e a uma maior eficácia do ensino e da aprendizagem, através de um melhor apoio pedagógico às escolas.

Um dos maiores obstáculos às ações desenvolvidas pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas foi evidenciar os problemas das escolas da zona rural, desde a falta de transporte escolar para deslocamento dos discentes para chegarem as suas respectivas escolas do mediado, problemas de falta energia, falta de diesel ou queda de sinal via IPTV nas escolas. Um conjunto de dificuldades referentes ao processo ensino aprendizagem que os discentes ribeirinhos da zona rural enfrentam para estudar, neste cenário educacional brasileiro e Amazônico. No entanto, alguns sinais positivos em seus indicadores nas avaliações externas, como do SADEAM em 2014, tem contribuído para alavancar a meta estabelecida pelo MEC .

As ações do CEMEAM, nos últimos três anos (2015, 2016 e 2017), vem trabalhando com planejamento de alinhamento dos conteúdos da proposta curricular, com a matriz de referência das avaliações em larga escala do MEC, procurou elevar os indicadores e metas estaduais, propondo aos professores ministrantes a recomposição dos conteúdos de acordo com a matriz de referência dos descritores de língua portuguesa e matemática, cuja proficiência abaixo dos 50% foram diagnosticados como frágeis. A análise dos gráficos, de 2013 e 2017, nos apontou que o professor ministrante deverá trabalhar com sequências de conteúdos sobre o processo das séries em curso. A natureza do conhecimento lógico e científico a ministrar,

em relação com o processo de objetividade/subjetividade do fazer do estudante têm fortes implicações na mudança do fazer pedagógico do professor ministrante e no sucesso das aprendizagens.

Segundo Domingos Fernandes (2010 p.07) os resultados da investigação no campo das ciências cognitivas mostram que os processos de aprendizagem não são lineares, antes se desenvolvem em múltiplas direções e a ritmos que não obedecem propriamente a padrões regulares. O desenvolvimento de processos complexos de pensamento deve iniciar-se logo desde o início da escolaridade e, em geral, não ocorre só após os alunos «dominarem» previamente um conjunto de factos básicos. O que hoje sabemos acerca da aprendizagem permite-nos considerar inadequado, sob muitos pontos de vista, um ensino baseado quase exclusivamente na prática de procedimentos rotineiros e na aprendizagem de conhecimentos de factos discretos e descontextualizados que não são vistos de forma integrada. A investigação tem sugerido que aprender (?) desta forma dificulta a aplicação e mobilização dos conhecimentos em contextos diversificados, nomeadamente na resolução de problemas da vida real.

Nesta pesquisa, ficou claro que no ambiente escolar as avaliações internas são contínuas e indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, por se tratarem de uma verificação dos resultados de ações direcionadas ao cumprimento de objetivos previamente planejados mas, também para o controle das aprendizagens. A diversidade de metodologias de ensino e aprendizagem proporcionam processos avaliativos distintos.

Já as avaliações externas em larga escala são desenvolvidas fora do ambiente escolar para serem aplicadas a um grande número de participantes. Com elas, é possível obter duas análises distintas sobre o desempenho dos alunos: a análise normativa (ou avaliação normativa), de natureza seletiva, que compara realizações de alunos inseridos em um mesmo grupo; e a análise criterial (ou avaliação criterial), que verifica o aprendizado de cada aluno em relação a objetivos previamente definidos em função de suas realizações pessoais.

O professor e o estudante são avaliados de formas diferenciadas, na medida em que a apropriação dos resultados permite estabelecer uma análise positiva ou negativa de quem avalia e de quem é avaliado, logo o docente reflete o seu fazer pedagógico e o discente é verificado pela obtenção de competências e habilidades adquiridas durante o decorrer do processo de sua escolaridade.

A pesquisa demonstrou que as ações deflagradas, com base nas informações advindas do processo de avaliação da educação básica, contribuíram para que o Centro de Mídias pudesse intervir com a utilização de novas estratégias de organização, planejamento e desenvolvimento do ensino. O trabalho realizado nas escolas do mediado por tecnologia no ato do projeto de intervenção Aprender Mais, logo após modificado para Saber Mais, procurou lançar a luz no senso comum do dia-a-dia do professor, bem como de todos os envolvidos nas escolas no processo de ensino e aprendizagem, buscando assim um melhor nível de desenvolvimento dos estudantes.

No entanto, sabemos que a prática constitui-se numa tarefa árdua, uma vez que nos deparamos com obstáculos da própria natureza Amazônica, que é o deslocamento dos estudantes por barcos, por transporte rodoviários ou pelo dois transportes que é fluvial e rodoviário para chegarem a suas respectivas escolas da zona rural. Neste contexto Amazônico das escolas mediadas por tecnologia, o enfrentamento dos desafios são as diversas variáveis para ensino aprendizagem, tais como a falta de recursos materiais pedagógico e de equipamentos tecnológico como webcan para o estudante interagir, ou até as próprias restrições do professor presencial ao equipamento tecnológico. A falta de conexão via IPTV ou a ausência de sinal da internet, as dificuldades de reposição de aula, a falta de energia ou diesel são agravos internos e externos da escola do mediado por tecnológica. Com isto, os estudantes do mediado sentem os impactos das dificuldades do ensino e da aprendizagem no processo intra escolar e extra escolar.

A instituição CEMEAM, conhecedora dos desafios criou vários instrumentos avaliativos para que os estudantes, não sejam prejudicados no processo educacional, um dos instrumentos é a avaliação A, caso o estudante não tenha feito esta avaliação ao vivo, terá a possibilidade de fazer a avaliação B no dia seguinte, desencadeando um trabalho inovador com os estudantes da zona rural, viabilizando a sua inclusão no ensino e um maior rendimento escolar. As intervenções realizadas pelo Centro de Mídias do Amazonas para escolas do mediado, procuraram oferecer contribuições para a superação dos baixos índices de desenvolvimento dos alunos, observou-se que as informações sobre os erros dos alunos deveriam ser utilizados para fornecer subsídios para programas de formação e capacitação de professores.

Os estudantes tiveram avanços significativos, pois melhorou as dificuldades na proficiência de língua portuguesa e matemática. Contudo o trabalho não se esgota aqui, a

instituição dará continuidade durante o ano de 2018, pois apesar dos esforços ainda se faz necessário à continuidade do trabalho que os objetivos possam ser realmente alcançados e os estudantes se preparem para nova avaliação externa e consigam uma média mais elevada para o Amazonas e a nível Brasil. Assim, fica o desafio de colocar o esforço pedagógico dos profissionais do CEMEAM a serviço das metas educacionais, cujo propósito, tem a função de orientar e acompanhar o processo ensino aprendizagem.

Nesse contexto Amazônico, o uso dos indicadores de avaliação externa é indispensável nos programas e projetos sociais e no espaço escolar, pois tem um papel importante de destaque na sociedade contemporânea por facilitar e permitir análise comparativa da evolução educacional do estado do Amazonas com os indicadores nacionais do Brasil. Assim temos como possibilidade melhorar a qualidade da educação e analisar as experiências desenvolvidas no cotidiano das escolas do mediado. Experiências essas que têm potencialidades para embasar decisões que articulem a gestão da escola, a gestão do sistema e a gestão das políticas educacionais.

Sabendo que não é possível esgotar todos os aspetos envolvidos na temática da pesquisa, uma questão merece contudo uma discussão aprofundada, tanto quanto possível sustentada em nova investigação empírica: Os Estados do Brasil, conseguirão nos próximos anos atingir a média nacional estabelecida pelo Plano Nacional de Educação, já que no ano de 2015, somente cinco estados (Amazonas, Ceará, Pernambuco, Mato Grosso, Goiás) atingiram a meta do IDEB, Geral?

Conforme o PNE (2014 p.31), a Meta 7 visando fomentar a elevação da qualidade da educação básica, em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, tem adquirido importância central nos últimos anos, tendo em conta a garantir o direito à educação, a melhoria da qualidade de vida da população e a produção de maior equidade no desenvolvimento econômico e social do País. A qualidade da educação vincula-se aos diferentes espaços, atores e processos formativos, em seus distintos níveis, etapas e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação, que, ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a educação se efetiva como direito.

A oferta de educação básica de qualidade para todos apresenta-se, pois, como um complexo e grande desafio para as políticas públicas para o conjunto dos agentes que atuam no campo da educação, sobretudo nas escolas públicas. Nas duas últimas décadas, registram-

se avanços no acesso, cobertura e melhoria da aprendizagem na educação básica, como revela o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador criado pelo INEP, a partir de dados do Censo Escolar, SAEB e Prova Brasil, que leva em consideração o fluxo escolar e o desempenho nos exames, para fazer o acompanhamento da evolução da educação e para estabelecer o padrão de qualidade que o Ministério da Educação definiu como meta a ser atingida. É importante ressaltar que cabe também analisar e monitorar individualmente o comportamento de seus componentes (fluxo e desempenho), especialmente o desempenho dos estudantes nos exames padronizados. Além disso, ainda há um esforço de articulação das avaliações nacionais com as iniciativas subnacionais.

Foi uma pesquisa que me permitiu debruçar sobre o meu fazer pedagógico e como pesquisadora instigou-me a investigar aquilo que me apareceu obscuro o que me levou ao aprofundamento e conhecimento dos procedimentos de avaliação em larga escala no Centro de Mídias do Amazonas – CEMEAM. O tema da avaliação trouxe-me lembranças do passado recente da minha vida acadêmica, pois desde a primeira série até último ano que estudei até à especialização de ciências em educação, e durante a minha vida profissional, isto é em todo o meu processo histórico de estudo, passei constantemente por avaliações.

Ao mesmo tempo em que crescem as exigências por maiores níveis de escolaridade e de melhor qualificação, o sistema educacional no Brasil tem se revelado ineficaz para responder satisfatoriamente a essas demandas. A baixa qualidade da educação fornecida mesmo aos estudantes que conseguem concluir a escolarização obrigatória e a dificuldade de diminuir as taxas de evasão que atingem nos dias de hoje a população escolar brasileira são ainda um enorme entrave à elevação dos níveis de escolarização. Entretanto, apesar dos esforços do INEP em realizar numerosas atividades de discussão de resultados avaliativos do SAEB e PROVA BRASIL, tais como seminários presenciais e teleconferências, e ainda com a produção de relatórios pedagógicos destinados às escolas, ainda persistem as dificuldades de interpretação e disseminação desses resultados.

No Centro de Mídias do Amazonas, por mais cuidados evidenciados, não foi possível afirmar com segurança sobre se os indicadores do SAEB e Prova Brasil mostram que foram alcançados os objetivos propostos ou não, que ocorreu no decorrer do processo educativo de 2013 e 2015. Aguardamos que o relatório de resultados do INEP possa refletir positivamente os esforços metodológicos que os professores ministrantes, presenciais e pedagogos do Ensino Fundamental (anos finais) desenvolveram durante o período de 2011 a 2017. No

entanto, os resultados obtidos não podem deixar de levar em conta as variáveis interescolares ou a extraescolares, para não deformar as análises, mas abrir espaço para uma análise fenomenológica das relações professor-aluno, tendo o ensino e a aprendizagem como lócus da pesquisa.

Nesta perspectiva o Centro de Mídias só evidenciou sua ação pedagógica com os resultados dos simulados preparatórios de língua portuguesa e matemática aplicados em 2013 e 2017 (Avaliação interna) porém, não refletiu na análise dos relatórios da avaliação nacional do SAEB e Prova Brasil de 2013 e 2015. No entanto, como é uma pesquisa que não se esgota aqui, tenho a certeza que em 2019 haverá um retrato das análises das Avaliações Externas deste Centro.

Torna-se necessário projetar o estudo realizado ampliando o seu âmbito. Pensamos que este podia ser completado por entrevistas a realizar nas escolas aos gestores, à equipe pedagógica e aos docentes. Nestas entrevistas devia formular-se um conjunto de questões voltadas para o *Plano de Ação Educacional* em que se procurava conhecer a opinião dos diversos atores pedagógicos sobre os dados fornecidos pelas avaliações externas e sobre as principais dificuldades impeditivas da melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas. Outras questões deviam visar as *Estratégias de Apropriação dos Resultados da Prova Brasil* em que se pedia a opinião sobre o modo como a escola, e a equipe pedagógica e os professores se apropriam dos resultados desta Prova e os inserem no processo de ensino aprendizagem. Era também fundamental conhecer o *Plano de intervenção* da escola e as estratégias mobilizadas para a melhoria dos resultados, bem como recolher dados sobre as dificuldades encontradas e sobre as mudanças necessárias para melhorar o desempenho dos alunos nessas avaliações.

As informações sobre o processo educacional, contudo, brotam do fundo da floresta e são arrastadas do “beiradão”, onde ficam as nossas escolas do mediado por tecnologia, que migram das periferias das sedes municipais para escolas das zonas rurais ou que já fazem parte da própria zona rural e compõem o mosaico de informações, de diversidades, de problemáticas complexas e propostas de soluções imediatas.

O aprofundamento da discussão sobre a avaliação do sistema educativo brasileiro poderá nos dar, uma dimensão estratégica para o sucesso das aprendizagens e para a elevação dos diferentes índices, na medida em que programas universais de educação Básica e de formação de recursos humanos qualificados, aliados a outras políticas econômicas e sociais,

pudessem constituir-se nos fundamentos necessários de reforço das relações democráticas, solidárias, equânimes no direito aprendizagem.

Esperamos que esta investigação contribua para que novas pesquisas possam surgir e, com isso, gerar a possibilidade de ampliação do debate da temática da relação entre a Avaliação Externa e a Avaliação da Aprendizagem, tão necessária para elaboração de estratégias que visem um ensino fortalecido no cenário nacional e amazonense. É nesse caminho que a prática da avaliação no cotidiano escolar garantirá efetivamente a aprendizagem do aluno, pois ao construir a cultura da avaliação contínua na escola com o compromisso do coletivo, consequentemente possibilitará melhorias na boa qualidade da Educação e nos resultados das avaliações em larga escala.

Conclui-se com um dos trechos da obra de Fernandes (2009) um “*grito inconformado*” perante o sistema que não consegue democratizar ou responder às necessidades dos alunos. Fernandes ressalta o que todos nós sabemos que não podemos continuar a conviver com certa mediocridade que foi se instalando, com certo deixa andar que nos tolhe o pensamento e parece-nos tornar quase imunes, ou indiferentes, perante situações de crianças que não sabem ler aos nove e dez anos de idade ou de crianças que começam a ser reprovadas aos sete anos de idade, ou ainda, jovens que são precocemente afastados do acesso às ciências, à arte, ao esporte, à cultura ou seja da educação como um todo. (Fernandes, 2009, p.24)

Mas também podemos dar um “*grito de persistência e de confiança*” naqueles que trabalham diariamente para transformar e melhorar o sistema educacional. Seguindo esse fio condutor de posicionamento, podemos afirmar, como Fernandes (2009, p. 23), que estamos perante: “O desafio de construir uma escola em que valha a pena ensinar, aprender e viver. Sim. Viver.” (Fernandes, 2009 p.23).

BIBLIOGRAFIA

- Agência Brasil. *Escolas públicas se destacam por bons indicadores, em meio a situações adversas*. Acedido em 10 setembro de 2016 em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-12-19/escolas-publicas-se-destacam-por-bons-indicadores-em-meio-a-situacoes-adversas.html>
- Alarcão, I. org (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alavarse, O. Bravo, M. H.; Machado, C. (2012). Avaliação como Diretriz das Políticas Educacionais dos Governos Federal, Estaduais e Municipais: o caso brasileiro, in *Actas do III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*, Zaragoza.
- Andrade, D.F.; Tavares, H. R.; Valle, R. C. (2000). *Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações*. São Paulo: ABE.
- Brasil - Brasília. (2005). *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.
- Bravo, R. S. (1991). *Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios*. Madrid: Paraninfo. 7 ed. Ver.
- Calado, S.dos S. & Ferreira, S.C dos R. (2004/2005). *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Acedido em 10 setembro de 2017 em www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf
- Campenhoudt, L. V. & Quivy Raymond, (1998) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, (“Trajectos”), Lisboa, Gradiva, 2ª Edição.
- Conselho Estadual de Educação (CEE-AM) (2010). *Legislação de Ensino, resolução nº 122/2010-CEE/AM*. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM), aprovada em 30.11.2010.
- Concepção de Avaliação na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Acedido em 22 de maio de 2017 em <http://avaliacaodaaprendizagem-shofia.blogspot.com.br/2009/05/concepcao-de-avaliacao-na-ldb-lei-de.html>
- Demo, P. (1995). *Avaliação Qualitativa*. . Campinas, SP: 5.ed.Autores Associados, (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- Dias S. J. (2002). *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular.
- Docimologia – conceito*. Acedido em 12 de agosto de 2016 em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Docimologia>
- Esteban, M. T. (2001). *O que sabe quem erra? Reflexão sobre a avaliação e o fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Esteban, M. T.(1996). Uma avaliação de outra qualidade. *Presença Pedagógica*, São Paulo, vol. 2.
- Franco, M. L. P. B.(2003). *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano editora.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP.

- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas outros escritos*. São Paulo: Unesp.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1975) *Extensão ou comunicação?* . Rio de Janeiro: 2.^a ed. Paz & Terra, , p. 81 (com adaptações).
- Freitas, L. C. et al. (2011). *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: 3. ed. Vozes.
- Freitas, D. N. T. (2007). *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas, SP Autores Associados ,(coleções educação contemporânea)
- Freitas, L. C. de. (2005) *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 7. ed. Campinas, SP: 7. ed.. Papirus.
- Gil, A. C.(2006). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, R. (2007). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In.: Deslandes, S. F; Gomes, R.; Minayo, M. C. S.org. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: 26 ed Vozes, P. 79-108.
- Gómez, A. I. P. A. (2000). Aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: Sacristán, J. G.; Pérez Gómez, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: 4.ed.Artmed.
- Guba E. G. & Lincoln, Y. S (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- G1. Portal de notícias da Globo. *Escolas usam tecnologia e eletivas para manter jovens interessados*. Acedido em 22 de dezembro de 2017 em <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/11/escolas-usam-tecnologia-e-eletivas-para-manter-jovens-interessados.html>
- Hoffmann, J. (2009). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, J.(1996). *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação.
- IBGE. *Índice Brasileiro de Geografia e Estatística*. Acedido em 31 de maio de 2015 de <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default.shtm>
- IBGE. *Índice Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010*. Acedido em 31 de maio de 2015 em http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=am&tema=censodemog2010_educ
- IPTV: O que é e os seus benefícios*. Acedido em 31 de maio de 2015 em <https://www.ispblog.com.br/2015/12/18/iptv-o-que-e-e-os-seus-beneficios/>
- Klein, R. & Fontanive, N. S. F. (1995). *Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora*. Em Aberto, Brasília, DF, ano 15, n.66, pp. 29-34, abr./jun.
- Klein, R.(2006). *Como está a educação no Brasil? O que fazer? Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. (2010). *A Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Papirus.

- Libâneo, J. C.. *Didática*. (1994) São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo 22.ed.: Cortez.
- Ludke, M. & Mediano, Z. (2002). *Avaliação na escola de 1ª grau*. Campinas: Papirus.
- MEC. Ministério da Educação. *Prova Brasil*. Acedido em 28 de abril de 2018 em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasilmatriz2.pdf>
- MEC/SASE (2014) *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*, Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino.
- Moran, J. M. (2012) *A Educação que desejamos: novos desafios e como chega lá*. Campinas, SP: 5ª ed. Papirus, (Papirus Educação).
- Morin, E. (1996) *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Platt, D. A. & Abrahão, L. T. S. (S/D). *Gestão escolar, currículo e ppp: análise aos eixos filosóficos fundamentais para a construção da rotina escolar*. 173-186. S/D.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P.(1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre a lógicas*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed.
- Romão, J. E. (2005). *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 6 ed. São Paulo/BRA: Cortez.
- Santos, A. R. (2000). *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: 3. ed. DP&A.
- Saviane, D. (1991). *Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo 23. ed. rev.e atual.: Cortez.
- Silva JR, C. A. (2012). *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Silva M. A. (2003). *O projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira* - Cadernos Cedes.
- Silva, R. (2008). *Modalidade e Etapas da Pesquisa e do Trabalho Científico*. São Paulo: São José.
- Soeiro, L. & Aveline, S.(1982). *Avaliação Educacional*. Porto Alegre: Sulina.
- Torres, R. M . (2001). *Educação para Todos a Tarefa por Fazer*. Porto Alegre -Artmed.
- Valente, J. A. (2011). *Educação à distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, (coleção pontos e contrapontos).
- Werle, F. O. C. (Org.).(2010) *Avaliação em Larga Escala: Foco na Escola*. Oikos; Brasília: Líber Livro.

ANEXOS

ANEXO I - UNIDADES DA FEDERAÇÃO (COMPARATIVO 2013 – 2015)

COMPARATIVO IDEB 2013-2015 (ANOS FINAIS)					
REDE ESTADUAL					
IDEB 2013			IDEB 2015		
Ordem	UF	IDEB 2013	Ordem	UF	IDEB 2015
1	Minas Gerais	4,7	1	Goiás	4,7
2	Goiás	4,5	1	Santa Catarina	4,7
3	Acre	4,4	1	São Paulo	4,7
3	São Paulo	4,4	4	Mato Grosso	4,5
5	Mato Grosso	4,2	4	Minas Gerais	4,5
6	Paraná	4,1	6	Acre	4,4
6	Santa Catarina	4,1	6	Amazonas	4,4
8	Espírito Santo	4,0	8	Paraná	4,3
9	Amazonas	3,9	9	Ceará	4,2
9	Ceará	3,9	10	M. G. do Sul	4,1
9	R. G. do Sul	3,9	10	Pernambuco	4,1
12	Distrito Federal	3,8	12	Distrito Federal	4,0
12	Maranhão	3,8	12	Espírito Santo	4,0
14	M. G. do Sul	3,7	12	R. G. do Sul	4,0
14	Rondônia	3,7	12	Rondônia	4,0
14	Tocantins	3,7	16	Maranhão	3,8
17	Pernambuco	3,6	16	Piauí	3,8
17	Rio de Janeiro	3,6	16	Tocantins	3,8
19	Piauí	3,5	19	Rio de Janeiro	3,7
19	Roraima	3,5	19	Roraima	3,7
21	Amapá	3,4	21	Amapá	3,5
22	Bahia	3,1	22	Paraíba	3,3
22	R. G. do Norte	3,1	23	Bahia	3,2
24	Pará	3,0	23	Pará	3,2
24	Paraíba	3,0	23	R. G. do Norte	3,2
26	Alagoas	2,7	26	Alagoas	3,1
26	Sergipe	2,7	27	Sergipe	2,9

GERAL					
IDEB 2013			IDEB 2015		
Ordem	UF	IDEB 2013	Ordem	UF	IDEB 2015
1	Minas Gerais	4,8	1	Santa Catarina	5,1
2	Goiás	4,7	2	São Paulo	5,0
2	São Paulo	4,7	3	Goiás	4,9
4	Santa Catarina	4,5	4	Ceará	4,8
5	Acre	4,4	4	Minas Gerais	4,8
5	Ceará	4,4	6	Mato Grosso	4,6
5	Distrito Federal	4,4	6	Paraná	4,6
5	Mato Grosso	4,4	8	Acre	4,5
9	Paraná	4,3	8	Distrito Federal	4,5
9	Rio de Janeiro	4,3	8	M. G. do Sul	4,5
11	Espírito Santo	4,2	11	Amazonas	4,4
11	R. G. do Sul	4,2	11	Espírito Santo	4,4
13	M. G. do Sul	4,1	11	Rio de Janeiro	4,4
14	Piauí	4,0	14	R. G. do Sul	4,3
15	Amazonas	3,9	15	Piauí	4,2
15	Rondônia	3,9	15	Rondônia	4,2
15	Tocantins	3,9	17	Pernambuco	4,1
18	Pernambuco	3,8	17	Tocantins	4,1
19	Roraima	3,7	19	Maranhão	3,8
20	Amapá	3,6	19	Pará	3,8
20	Maranhão	3,6	19	Paraíba	3,8
20	Pará	3,6	19	R. G. do Norte	3,8
20	R. G. do Norte	3,6	19	Roraima	3,8
24	Paraíba	3,5	24	Amapá	3,7
25	Bahia	3,4	24	Bahia	3,7
26	Sergipe	3,2	26	Alagoas	3,5
27	Alagoas	3,1	26	Sergipe	3,5

Fonte: MEC/INEP
O resultado geral engloba as redes federal, estadual, municipal e privada.
Critério de Ranking: Ordem decrescente de IDEB. As Ufs com mesmo índice foram posicionadas no mesmo nível.

ANEXO II - UNIDADES DA FEDERAÇÃO (CRESCIMENTO 2013 – 2015)

CRESCIMENTO DO IDEB NA REDE ESTADUAL 2013 – 2015 (ANOS FINAIS)

REDE ESTADUAL					GERAL				
Ordem	Uf	IDEB 2013	IDEB 2015	CRESC. (%)	Ordem	Uf	IDEB 2013	IDEB 2015	CRESC. (%)
1	Alagoas	2,7	3,1	14,8	1	Santa Catarina	4,5	5,1	13,3
2	Santa Catarina	4,1	4,7	14,6	2	Alagoas	3,1	3,5	12,9
3	Pernambuco	3,6	4,1	13,9	3	Amazonas	3,9	4,4	12,8
4	Amazonas	3,9	4,4	12,8	4	M. G. do Sul	4,1	4,5	9,8
5	M. G. do Sul	3,7	4,1	10,8	5	Sergipe	3,2	3,5	9,4
6	Paraíba	3,0	3,3	10,0	6	Ceará	4,4	4,8	9,1
7	Piauí	3,5	3,8	8,6	7	Bahia	3,4	3,7	8,8
8	Rondônia	3,7	4,0	8,1	8	Paraíba	3,5	3,8	8,6
9	Ceará	3,9	4,2	7,7	9	Pernambuco	3,8	4,1	7,9
10	Sergipe	2,7	2,9	7,4	10	Rondônia	3,9	4,2	7,7
11	Mato Grosso	4,2	4,5	7,1	11	Paraná	4,3	4,6	7,0
12	São Paulo	4,4	4,7	6,8	12	São Paulo	4,7	5,0	6,4
13	Pará	3,0	3,2	6,7	13	Maranhão	3,6	3,8	5,6
14	Roraima	3,5	3,7	5,7	13	Pará	3,6	3,8	5,6
15	Distrito Federal	3,8	4,0	5,3	13	R. G. do Norte	3,6	3,8	5,6
16	Paraná	4,1	4,3	4,9	16	Tocantins	3,9	4,1	5,1
17	Goiás	4,5	4,7	4,4	17	Piauí	4,0	4,2	5,0
18	Bahia	3,1	3,2	3,2	18	Espírito Santo	4,2	4,4	4,8
18	R. G. do Norte	3,1	3,2	3,2	19	Mato Grosso	4,4	4,6	4,5
20	Amapá	3,4	3,5	2,9	20	Goiás	4,7	4,9	4,3
21	Rio de Janeiro	3,6	3,7	2,8	21	Amapá	3,6	3,7	2,8
22	Tocantins	3,7	3,8	2,7	22	Roraima	3,7	3,8	2,7
23	R. G. do Sul	3,9	4,0	2,6	23	R. G. do Sul	4,2	4,3	2,4
24	Acre	4,4	4,4	0,0	24	Rio de Janeiro	4,3	4,4	2,3
24	Espírito Santo	4,0	4,0	0,0	24	Acre	4,4	4,5	2,3
24	Maranhão	3,8	3,8	0,0	24	Distrito Federal	4,4	4,5	2,3
27	Minas Gerais	4,7	4,5	-4,3	27	Minas Gerais	4,8	4,8	0,0

Fonte: MEC/INEP

O resultado geral engloba as redes federal, estadual, municipal e privada.

Critério de Ranking: Ordem decrescente de crescimento. As Ufs com mesmo índice foram posicionadas no mesmo nível.

ANEXO III - UNIDADES DA FEDERAÇÃO (METAS 2015)

UFs QUE ATINGIRAM A META 2015 (ANOS FINAIS)

REDE ESTADUAL			
Uf	IDEB 2015	META 2015	ATINGIU META
Rondônia	4,0	4,4	NÃO
Acre	4,4	4,7	NÃO
Amazonas	4,4	3,9	SIM
Roraima	3,7	4,4	NÃO
Pará	3,2	4,4	NÃO
Amapá	3,5	4,7	NÃO
Tocantins	3,8	4,6	NÃO
Maranhão	3,8	4,4	NÃO
Piauí	3,8	3,8	SIM
Ceará	4,2	4,0	SIM
R. G. do Norte	3,2	3,8	NÃO
Paraíba	3,3	3,7	NÃO
Pernambuco	4,1	3,6	SIM
Alagoas	3,1	3,7	NÃO
Sergipe	2,9	4,1	NÃO
Bahia	3,2	3,9	NÃO
Minas Gerais	4,5	4,8	NÃO
Espírito Santo	4,0	4,8	NÃO
Rio de Janeiro	3,7	4,1	NÃO
São Paulo	4,7	5,0	NÃO
Paraná	4,3	4,5	NÃO
Santa Catarina	4,7	5,3	NÃO
R. G. do Sul	4,0	4,8	NÃO
M. G. do Sul	4,1	4,2	NÃO
Mato Grosso	4,5	4,1	SIM
Goiás	4,7	4,5	SIM
Distrito Federal	4,0	4,5	NÃO

Fonte: MEC/INEP

O resultado geral engloba as redes federal, estadual, municipal e privada.

GERAL			
Uf	IDEB 2015	META 2015	ATINGIU META
Rondônia	4,2	4,6	NÃO
Acre	4,5	4,8	NÃO
Amazonas	4,4	4,0	SIM
Roraima	3,8	4,7	NÃO
Pará	3,8	4,6	NÃO
Amapá	3,7	4,8	NÃO
Tocantins	4,1	4,6	NÃO
Maranhão	3,8	4,2	NÃO
Piauí	4,2	4,3	NÃO
Ceará	4,8	4,3	SIM
R. G. do Norte	3,8	4,0	NÃO
Paraíba	3,8	4,0	NÃO
Pernambuco	4,1	3,9	SIM
Alagoas	3,5	3,7	NÃO
Sergipe	3,5	4,3	NÃO
Bahia	3,7	4,0	NÃO
Minas Gerais	4,8	5,0	NÃO
Espírito Santo	4,4	5,0	NÃO
Rio de Janeiro	4,4	4,9	NÃO
São Paulo	5,0	5,4	NÃO
Paraná	4,6	4,8	NÃO
Santa Catarina	5,1	5,5	NÃO
R. G. do Sul	4,3	5,1	NÃO
M. G. do Sul	4,5	4,6	NÃO
Mato Grosso	4,6	4,3	SIM
Goiás	4,9	4,7	SIM
Distrito Federal	4,5	5,1	NÃO

ANEXO IV - UNIDADES DA FEDERAÇÃO (COMPARATIVO 2013 – 2015)

COMPARATIVO IDEB 2013-2015 (ANOS FINAIS)											
REDE ESTADUAL						GERAL					
IDEB 2013			IDEB 2015			IDEB 2013			IDEB 2015		
Ordem	UF	IDEB 2013	Ordem	UF	IDEB 2015	Ordem	UF	IDEB 2013	Ordem	UF	IDEB 2015
1	Minas Gerais	4,7	1	Goiás	4,7	1	Minas Gerais	4,8	1	Santa Catarina	5,1
2	Goiás	4,5	1	Santa Catarina	4,7	2	Goiás	4,7	2	São Paulo	5,0
3	Acre	4,4	1	São Paulo	4,7	2	São Paulo	4,7	3	Goiás	4,9
3	São Paulo	4,4	4	Mato Grosso	4,5	4	Santa Catarina	4,5	4	Ceará	4,8
5	Mato Grosso	4,2	4	Minas Gerais	4,5	5	Acre	4,4	4	Minas Gerais	4,8
6	Paraná	4,1	6	Acre	4,4	5	Ceará	4,4	6	Mato Grosso	4,6
6	Santa Catarina	4,1	6	Amazonas	4,4	5	Distrito Federal	4,4	6	Paraná	4,6
8	Espírito Santo	4,0	8	Paraná	4,3	5	Mato Grosso	4,4	8	Acre	4,5
9	Amazonas	3,9	9	Ceará	4,2	9	Paraná	4,3	8	Distrito Federal	4,5
9	Ceará	3,9	10	M. G. do Sul	4,1	9	Rio de Janeiro	4,3	8	M. G. do Sul	4,5
9	R. G. do Sul	3,9	10	Pernambuco	4,1	11	Espírito Santo	4,2	11	Amazonas	4,4
12	Distrito Federal	3,8	12	Distrito Federal	4,0	11	R. G. do Sul	4,2	11	Espírito Santo	4,4
12	Maranhão	3,8	12	Espírito Santo	4,0	13	M. G. do Sul	4,1	11	Rio de Janeiro	4,4
14	M. G. do Sul	3,7	12	R. G. do Sul	4,0	14	Piauí	4,0	14	R. G. do Sul	4,3
14	Rondônia	3,7	12	Rondônia	4,0	15	Amazonas	3,9	15	Piauí	4,2
14	Tocantins	3,7	16	Maranhão	3,8	15	Rondônia	3,9	15	Rondônia	4,2
17	Pernambuco	3,6	16	Piauí	3,8	15	Tocantins	3,9	17	Pernambuco	4,1
17	Rio de Janeiro	3,6	16	Tocantins	3,8	18	Pernambuco	3,8	17	Tocantins	4,1
19	Piauí	3,5	19	Rio de Janeiro	3,7	19	Roraima	3,7	19	Maranhão	3,8
19	Roraima	3,5	19	Roraima	3,7	20	Amapá	3,6	19	Pará	3,8
21	Amapá	3,4	21	Amapá	3,5	20	Maranhão	3,6	19	Paraíba	3,8
22	Bahia	3,1	22	Paraíba	3,3	20	Pará	3,6	19	R. G. do Norte	3,8
22	R. G. do Norte	3,1	23	Bahia	3,2	20	R. G. do Norte	3,6	19	Roraima	3,8
24	Pará	3,0	23	Pará	3,2	24	Paraíba	3,5	24	Amapá	3,7
24	Paraíba	3,0	23	R. G. do Norte	3,2	25	Bahia	3,4	24	Bahia	3,7
26	Alagoas	2,7	26	Alagoas	3,1	26	Sergipe	3,2	26	Alagoas	3,5
26	Sergipe	2,7	27	Sergipe	2,9	27	Alagoas	3,1	26	Sergipe	3,5

Fonte: MEC/INEP
O resultado geral engloba as redes federal, estadual, municipal e privada.
Critério de Ranking: Ordem decrescente de IDEB. As Ufs com mesmo índice foram posicionadas no mesmo nível.

ANEXO V - UNIDADES DA FEDERAÇÃO (CRESCIMENTO 2013 – 2015)

CRESCIMENTO DO IDEB NA REDE ESTADUAL 2013 – 2015 (ANOS FINAIS)

REDE ESTADUAL					GERAL				
Ordem	Uf	IDEB 2013	IDEB 2015	CRESC. (%)	Ordem	Uf	IDEB 2013	IDEB 2015	CRESC. (%)
1	Alagoas	2,7	3,1	14,8	1	Santa Catarina	4,5	5,1	13,3
2	Santa Catarina	4,1	4,7	14,6	2	Alagoas	3,1	3,5	12,9
3	Pernambuco	3,6	4,1	13,9	3	Amazonas	3,9	4,4	12,8
4	Amazonas	3,9	4,4	12,8	4	M. G. do Sul	4,1	4,5	9,8
5	M. G. do Sul	3,7	4,1	10,8	5	Sergipe	3,2	3,5	9,4
6	Paraíba	3,0	3,3	10,0	6	Ceará	4,4	4,8	9,1
7	Piauí	3,5	3,8	8,6	7	Bahia	3,4	3,7	8,8
8	Rondônia	3,7	4,0	8,1	8	Paraíba	3,5	3,8	8,6
9	Ceará	3,9	4,2	7,7	9	Pernambuco	3,8	4,1	7,9
10	Sergipe	2,7	2,9	7,4	10	Rondônia	3,9	4,2	7,7
11	Mato Grosso	4,2	4,5	7,1	11	Paraná	4,3	4,6	7,0
12	São Paulo	4,4	4,7	6,8	12	São Paulo	4,7	5,0	6,4
13	Pará	3,0	3,2	6,7	13	Maranhão	3,6	3,8	5,6
14	Roraima	3,5	3,7	5,7	13	Pará	3,6	3,8	5,6
15	Distrito Federal	3,8	4,0	5,3	13	R. G. do Norte	3,6	3,8	5,6
16	Paraná	4,1	4,3	4,9	16	Tocantins	3,9	4,1	5,1
17	Goiás	4,5	4,7	4,4	17	Piauí	4,0	4,2	5,0
18	Bahia	3,1	3,2	3,2	18	Espírito Santo	4,2	4,4	4,8
18	R. G. do Norte	3,1	3,2	3,2	19	Mato Grosso	4,4	4,6	4,5
20	Amapá	3,4	3,5	2,9	20	Goiás	4,7	4,9	4,3
21	Rio de Janeiro	3,6	3,7	2,8	21	Amapá	3,6	3,7	2,8
22	Tocantins	3,7	3,8	2,7	22	Roraima	3,7	3,8	2,7
23	R. G. do Sul	3,9	4,0	2,6	23	R. G. do Sul	4,2	4,3	2,4
24	Acre	4,4	4,4	0,0	24	Rio de Janeiro	4,3	4,4	2,3
24	Espírito Santo	4,0	4,0	0,0	24	Acre	4,4	4,5	2,3
24	Maranhão	3,8	3,8	0,0	24	Distrito Federal	4,4	4,5	2,3
27	Minas Gerais	4,7	4,5	-4,3	27	Minas Gerais	4,8	4,8	0,0

Fonte: MEC/INEP

O resultado geral engloba as redes federal, estadual, municipal e privada.

Critério de Ranking: Ordem decrescente de crescimento. As Ufs com mesmo índice foram posicionadas no mesmo nível.

ANEXO VI - UNIDADES DA FEDERAÇÃO (METAS 2015)

UFs QUE ATINGIRAM A META 2015 (ANOS FINAIS)

REDE ESTADUAL			
Uf	IDEB 2015	META 2015	ATINGIU META
Rondônia	4,0	4,4	NÃO
Acre	4,4	4,7	NÃO
Amazonas	4,4	3,9	SIM
Roraima	3,7	4,4	NÃO
Pará	3,2	4,4	NÃO
Amapá	3,5	4,7	NÃO
Tocantins	3,8	4,6	NÃO
Maranhão	3,8	4,4	NÃO
Piauí	3,8	3,8	SIM
Ceará	4,2	4,0	SIM
R. G. do Norte	3,2	3,8	NÃO
Paraíba	3,3	3,7	NÃO
Pernambuco	4,1	3,6	SIM
Alagoas	3,1	3,7	NÃO
Sergipe	2,9	4,1	NÃO
Bahia	3,2	3,9	NÃO
Minas Gerais	4,5	4,8	NÃO
Espírito Santo	4,0	4,8	NÃO
Rio de Janeiro	3,7	4,1	NÃO
São Paulo	4,7	5,0	NÃO
Paraná	4,3	4,5	NÃO
Santa Catarina	4,7	5,3	NÃO
R. G. do Sul	4,0	4,8	NÃO
M. G. do Sul	4,1	4,2	NÃO
Mato Grosso	4,5	4,1	SIM
Goiás	4,7	4,5	SIM
Distrito Federal	4,0	4,5	NÃO

Fonte: MEC/INEP

O resultado geral engloba as redes federal, estadual, municipal e privada.

GERAL			
Uf	IDEB 2015	META 2015	ATINGIU META
Rondônia	4,2	4,6	NÃO
Acre	4,5	4,8	NÃO
Amazonas	4,4	4,0	SIM
Roraima	3,8	4,7	NÃO
Pará	3,8	4,6	NÃO
Amapá	3,7	4,8	NÃO
Tocantins	4,1	4,6	NÃO
Maranhão	3,8	4,2	NÃO
Piauí	4,2	4,3	NÃO
Ceará	4,8	4,3	SIM
R. G. do Norte	3,8	4,0	NÃO
Paraíba	3,8	4,0	NÃO
Pernambuco	4,1	3,9	SIM
Alagoas	3,5	3,7	NÃO
Sergipe	3,5	4,3	NÃO
Bahia	3,7	4,0	NÃO
Minas Gerais	4,8	5,0	NÃO
Espírito Santo	4,4	5,0	NÃO
Rio de Janeiro	4,4	4,9	NÃO
São Paulo	5,0	5,4	NÃO
Paraná	4,6	4,8	NÃO
Santa Catarina	5,1	5,5	NÃO
R. G. do Sul	4,3	5,1	NÃO
M. G. do Sul	4,5	4,6	NÃO
Mato Grosso	4,6	4,3	SIM
Goiás	4,9	4,7	SIM
Distrito Federal	4,5	5,1	NÃO

ANEXO VII- METAS ATÉ 2021 PARA O AMAZONAS

Projeções de Metas até 2021 para o Amazonas

REDE ESTADUAL						GERAL					
Nível de Ensino	IDEB 2015	Metas				Nível de Ensino	IDEB 2015	Metas			
		2015	2017	2019	2021			2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	5,5	4,7	5,0	5,2	5,5	Anos Iniciais	5,2	4,5	4,8	5,1	5,4
Anos Finais	4,4	3,9	4,1	4,4	4,7	Anos Finais	4,4	4,0	4,2	4,5	4,8
Ensino Médio	3,5	3,1	3,5	3,8	4,0	Ensino Médio	3,7	3,3	3,7	4,0	4,2

Fonte: MEC/INEP

O resultado geral engloba as redes federal, estadual, municipal e privada.

- A rede estadual do Amazonas já atingiu as metas para 2017 em todos os níveis de ensino. Nos anos iniciais já atingiu a meta de 2021 e, nos anos finais, já atingiu a meta de 2019
- No resultado geral (considerando todas as redes), o Amazonas já alcançou as metas de 2017 em todos os níveis de ensino. Nos anos iniciais, já alcançou a meta de 2019.

ANEXO VIII – MATRIZES DE REFERÊNCIA DO SAEB/PROVA BRASIL- MEC (LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA)

Matriz de Referência – Língua Portuguesa – 5º e 8º ano do ensino fundamental		
Em Língua Portuguesa (com foco em leitura) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina. As matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb estão estruturadas em duas dimensões.. Na primeira dimensão, que é “<i>objeto do conhecimento</i>”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos descritos anteriormente, diferentes para cada uma das séries avaliadas. Para a 8ª série do ensino fundamental, a Matriz de Referência completa, em Língua Portuguesa é composta pelo conjunto dos seguintes descritores:		
Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura	4ª/5º EF	8ª/9º EF
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	D1	D1
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	D3	D3
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	D4	D4
D6 – Identificar o tema de um texto.	D6	D6
D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	D11	D14
Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na compreensão do texto.		
D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	D5	D5
D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	D9	D12
Descritores do Tópico III. Relação entre Textos		
D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema em ,	D15	D20
função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.		
.		
D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo Tema.	-	D21
Descritores do Tópico IV. Coerência e		

Coesão no Processamento do Texto		
D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	D2	D2
D7 – Identificar a tese de um texto.	D7	D7
D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	D8	D11
D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	-	D9
D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	D7	D10
D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	D8	D11
D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	D12	D15
.		
Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido		
D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	D13	D16
D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	D14	D17
D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	-	D18
.		
D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	-	D19
.		
Descritores do Tópico VI. Variação Linguística		
D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	D10	D13

Matriz de Referência – Matemática – 5º e 8ª série do ensino fundamental

Em Matemática (com foco na resolução de problemas) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em temas que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina.

As matrizes de Matemática da Prova Brasil e do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “*objeto do conhecimento*”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Matemática refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos quatro tópicos.

Para a 8ª série do ensino fundamental, a Matriz de Referência completa, em Matemática, é:

formada pelos seguintes descritores:	4º/ 5º EF	8º/9º EF
Descritores do Tema I. Espaço e Forma		
D1–Identificar a localização/movimentação de objeto, em mapas, croquis e outras representações gráficas.	D1	D1
.		
D2 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com suas planificações.	D2	D2
.		
D3 – Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.	D3	D3
D4 – Identificar relação entre quadriláteros, por meio de suas propriedades.	D5	D4
D5 – Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.	-	D5
.		
D6 – Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não retos.	-	D6
D7 – Reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e /ou medidas que se modificam ou não se alteram.	-	D7
.		
D8 – Resolver problema utilizando a propriedade dos polígonos (soma de seus ângulos internos,números de diagonais, cálculosda medida de cada ângulointerno nos polígonos regulares.	-	D8
.		
D9 – Interpretar informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas.	-	D9
D10 – Utilizar relações métricas do triângulo retângulo para resolver problemas significativos.	-	D10

X

D11 – Reconhecer círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações.	-	D11
Descritores do Tema II. Grandezas e Medidas		
D12 – Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.	D11	D12
D13 – Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.	D11	D13
D14 – Resolver problema envolvendo noções de volume.	D7	D14
D15 – Resolver problema envolvendo relações entre diferentes unidades de medida.	D7	D15
Descritores do Tema III. Números e Operações /Álgebra e Funções		
D16 – Identificar a localização de números inteiros na reta numérica.	D14	D14
D17 – Identificar a localização de números racionais na reta numérica.	D22	D17
D18 – Efetuar cálculos com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração,multiplicação, divisão e potenciação).	D17/18	D18
D19 – Resolver problema com números naturais envolvendo diferentes significados das operações(adição , subtração, multiplicação, divisão e potenciação).	D19	D19
D20 – Resolver problema com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).	D25	D20
D21 – Reconhecer as diferentes representações de um número racional.	D21	D21
D22 – Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.	D24	D22
D23 – Identificar frações equivalentes.	D24	D23
D24 – Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal identificando a existência de “ ordens como décimos , centésimos e milésimos.	D24	D24
D25 – Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração,multiplicação , divisão e potenciação).	D17	D25
D26 – Resolver problema com números racionais que envolvam as operações (adição, subtração,multiplicação, divisão e potenciação).	D19	D26
D27 – Efetuar cálculos simples com valores aproximados de radicais.	-	-
D28 – Resolver problema que envolva	D26	D28

porcentagem.		
D29 – Resolver problema que envolva variações proporcionais, diretas ou inversas entre grandezas.	D20	D29
D30 – Calcular o valor numérico de uma expressão algébrica.	D25	D30
D31 – Resolver problema que envolva equação de segundo grau.	–	D31
D32 – Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em seqüências de números ou figuras(padrões)	-	-
D33 – Identificar uma equação ou uma inequação de primeiro grau que expressa um problema.	-	D33
D34 – Identificar um sistema de equações do primeiro grau que expressa um problema.	-	D34
D35 – Identificar a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações do 1º grau	-	D35
Descritores do Tema IV. Tratamento da Informação		
D36 – Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.	D27	D36
D37 – Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice -versa	D28	D37