



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS
CAMPUS PALMAS
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

MARINA DE SOUSA PATRÍCIO

SAEP E SAEB: UMA ANÁLISE NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE PALMAS

**PALMAS - TO
2022**

MARINA DE SOUSA PATRÍCIO

SAEP E SAEB: UMA ANÁLISE NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE PALMAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Matemática da Unidade
Campus Palmas do Instituto Federal do Tocantins,
como requisito para obtenção do título de
Licenciada em Matemática.

Orientador: Prof. Me. Tiago Bandeira Castro

PALMAS - TO
2022

MARINA DE SOUSA PATRÍCIO

SAEP E SAEB: UMA ANÁLISE NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE PALMAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Matemática da Unidade
Campus Palmas do Instituto Federal do Tocantins,
como requisito para obtenção do título de
Licenciada em Matemática.

Orientador: Prof. Me. Tiago Bandeira Castro

Trabalho Aprovado. Palmas, 15 de Dezembro de 2022:

BANCA EXAMINADORA

Me. Tiago Bandeira Castro
Orientador - IFTO

Me. Magno Márcio de Azevedo
Convidado - IFTO

Me. Jamerson Montenegro Lima
Convidado - IFTO

P314s Patrício, Marina de Sousa
 SAEP E SAEB: UMA ANÁLISE NO MBITO DO MUNICÍPIO DE
 PALMAS / Marina de Sousa Patrício. – Palmas, TO, 2022.
 99 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) –
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins,
Campus Palmas, Palmas, TO, 2022.

Orientador: Me. Tiago Bandeira Castro

1. Sistema de Avaliação Educacional. 2. Sistema de Avaliação
Educacional de Palmas (Saep). 3. Sistema de Avaliação da educação
Básica (Saeb);. I. Bandeira Castro, Tiago. II. Título.

CDD 510

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) - Bibliotecas do Instituto
Federal do Tocantins.

Dedico este trabalho às minhas bases, a Deus, à minha mãe Júlia, ao meu pai Mauro (Em memória) e aos meus irmãos Marielto e Kauê.

A Matemática é a única linguagem que
temos em comum com a natureza.
Stephen Hawking

RESUMO

Esta pesquisa, configura-se em uma abordagem qualitativa sob a perspectiva teórica crítica de caráter exploratório fundamentada em uma análise bibliográfica-documental, buscou a compreensão e apresentação dos desenhos das avaliações em larga escala à nível nacional do Sistema de Avaliação da educação Básica (Saeb) e a nível municipal do Sistema de Avaliação Educacional de Palmas (Saep). Por conseguinte, os sistemas de avaliações em larga escala, através de seus resultados, compõem um conjunto indicador da qualidade de ensino. Entretanto, as informações disponibilizadas necessitam ser compreendidas pela gestão escolar, professores e sociedade para que possam participar do processo de desenvolvimento das políticas educacionais que visam a superação dos pontos críticos encontrados. Diante dessa necessidade, o conhecimento dos processos sistêmicos é crucial, o objetivo inicial do estudo respalda-se em apresentar as estruturas das avaliações em nível nacional e municipal, pautando em um aporte teórico de documentos normativos e trabalhos bibliográficos relacionados. Para fins de contribuição social e educacional desencadeia-se em uma análise dos resultados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Saeb 2021 e pela Secretaria Municipal da Educação de Palmas dos dados do Saep 2022, por conseguinte, tratou-se de identificar através de uma análise crítica a convergência entre os dois sistemas e os impactos derivados da pandemia do Covid-19. Para tanto, é um trabalho relevante visto que almeja fornecer um material que promova a compreensão dos sistemas, forneça um levantamento real dos pontos críticos em seus resultados, assim como, busca traçar o delineamento de suas proximidades, de modo que, auxilie para o subsídio da implantação e implementação de políticas educacionais que salientem uma educação de qualidade.

Palavras-chaves: Sistema de Avaliação da educação Básica (Saeb); Sistema de Avaliação Educacional de Palmas (Saep); Indicadores de qualidade; Teoria de Resposta ao Item (TRI).

ABSTRACT

This research is configured in a qualitative approach under the critical theoretical perspective of an exploratory character based on a bibliographical-documentary analysis, seeking to understand and present the designs of large-scale assessments at the national level of the Basic Education Assessment System (Saeb) and the municipal level of the Palmas Educational Assessment System (Saep). Therefore, large-scale assessment systems, through their results, make up a set of indicators of teaching quality. However, the information made available needs to be understood by the school management, teachers, and society so that they can be introduced into the process of developing educational policies aimed at overcoming the critical points found. Faced with this need, knowledge of systemic processes is crucial, the initial objective of the study is based on presenting the structures of assessments at national and municipal levels, based on a theoretical contribution from normative documents and related bibliographic works. For purposes of social and educational contribution, it is triggered by an analysis of the results made available by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep) of Saeb 2021 and by the Municipal Department of Education of Palmas of the Saep 2022 data, therefore, treated to identify, through a critical analysis, the convergence between the two systems and the impacts derived from the Covid-19 pandemic. Therefore, it is a relevant work since it aims to provide material that promotes the understanding of the systems, provides a real survey of the critical points in their results, as well as seeks to outline the outline of their proximities, so that it helps to subsidy the implantation and implementation of educational policies that emphasize a quality education.

Keywords: Basic Education Evaluation System (Saeb); Palmas Educational Evaluation System (Saep); Quality Indicators; Item Response Theory (TRI).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Fluxo de matrículas anos iniciais das escolas de Palmas	41
Figura 2	– Taxa de crescimento das matrículas da RM nos anos iniciais	43
Figura 3	– Fluxo de matrículas anos finais das escolas de Palmas	46
Figura 4	– Taxa de crescimento das matrículas da RM nos anos finais	46
Figura 5	– Evolução das população de Palmas - TO	49
Figura 6	– Matrículas do ensino fundamental das escolas públicas	50
Figura 7	– Distribuição das matrículas nas ETI	51
Figura 8	– Taxas de aprovação e reprovação séries iniciais	54
Figura 9	– Taxas de distorção Idade-série anos finais na REM	54
Figura 10	– Médias comparadas Saeb 2021 para 5º ano	56
Figura 11	– Distribuição por nível de proficiência Matemática na RM - 5º ano.....	57
Figura 12	– Testes de Aprendizagem nos anos Iniciais na RM.....	58
Figura 13	– Saeb - Testes de Aprendizagem do 9º ano	59
Figura 14	– Distribuição das matrículas por tipo de oferta da RM	69
Figura 15	– Distribuição por tipo de escolas RM	70
Figura 16	– Avaliação diagnóstica no 5º ano das ETR e ETI	72
Figura 17	– Avaliação diagnóstica no 9º ano das ETR e ETI	73
Figura 18	– Avaliação diagnóstica nos 9º anos por região.....	75
Figura 19	– Avaliação diagnóstica do 5ºano nas ETI urbanas e rurais	77
Figura 20	– Médias Avaliação diagnóstica do 9ºano nas ETI urbanas e rurais	78
Figura 21	– Matrículas dos alunos com necessidades especiais.....	80
Figura 22	– Resultado Avaliação bimestral III nas escolas de campo.....	81
Figura 23	– Média das Avaliações bimestrais nas ETI e ETR.....	82
Figura 24	– Média das Avaliações bimestrais nas ETI	83
Figura 25	– Média geral das Avaliações Bimestrais do 9º.....	84
Figura 26	– Média das Avaliações Bimestrais 9ºano nas ETI e ETR	85
Figura 27	– Média das Avaliações Bimestrais nas escolas urbanas e rurais.....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Níveis da escala de proficiência do Saeb	30
Tabela 2	– Variação das escalas por nível no 5º e 9º ano	30
Tabela 3	– Série histórica das matrículas nos anos iniciais.....	42
Tabela 4	– Série histórica das matrículas nos anos finais.....	47
Tabela 5	– Taxas de matrículas séries iniciais nas ETR e ETI.....	50
Tabela 6	– Taxas de reprovação e distorção Idade-série anos iniciais.....	52
Tabela 7	– Taxas de distorção dos anos finais.....	53
Tabela 8	– Correlação entre a taxa de reprovação e a taxa de distorção Idade-série.....	55
Tabela 9	– Testes de Aprendizagem por disciplina do 9º ano	59
Tabela 10	– Cronograma Saep de 2022	66
Tabela 11	– Série histórica dos testes do Saeb	74
Tabela 12	– Resultados do Saeb	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CENÁRIO GERAL DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	14
1.1 O desenho do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)	14
1.2 Avaliações em larga escala e a interpretação dos resultados	17
2. APRESENTAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO NACIONAL	22
2.1 O desenho do Saeb	24
2.2 Estrutura do Saeb	26
2.2.1 Elementos das matrizes	27
2.2.2 Fundamentação das escalas	29
2.2.3 Teoria das Medidas	32
2.3 Informações tratadas no Saeb	36
2.4 Saeb: produção de informação sobre o Município de Palmas	39
2.4.1. Análise temporal da trajetória escolar no ensino fundamental	41
2.4.2. A trajetória das matrículas sob a ótica do tipo de oferta	49
2.4.3 A Reprovação e a distorção Idade-Série no período pandêmico	52
2.4.4 O que dizem os números sobre a aprendizagem no 5º e 9º ano?	55
3. APRESENTAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE PALMAS - TO	61
3.1 O desenho do Sistema de Avaliação Educacional de Palmas (Saep)	61
3.2 Estrutura do Saep	64
3.3 Análise de dados disponibilizados pela SEMED	67
3.3.1 Panorama das Escolas de Palmas	69
3.3.2 Avaliação diagnóstica: o rendimento por escolas de tempo integral e regular	70
3.3.3 Rendimento nas Escolas de Tempo Integral Urbanas e Rurais	76
3.3.4 Avaliação diagnóstica estudo por habilidade	78
3.3.5 Resultados Necessidades Educativas Especiais (NEE)	79
3.4 Avaliações bimestrais	80
3.4.1 Análise do 5º ano: Avaliações bimestrais	81
3.4.2 Análise do 9º ano: Avaliações bimestrais	83
3.5 Constatações: realces e inconsistências do Saep	85
3.6 Aproximações e diferenças entre o Saeb e o Saep	87
4. CONSIDERAÇÕES	90
REFERÊNCIAS	91
ANEXO A	96
ANEXO B	98

INTRODUÇÃO

A busca por realizar uma avaliação da qualidade educacional no Brasil remonta a década de 60, visto que, houve o fortalecimento de uma concepção de avaliação baseada na verificação do rendimento do aluno por meio de testes educacionais (SOUSA, 1997). Assim, a necessidade de mensurar a qualidade do ensino também refletiu no aprimoramento das metodologias envolvidas na aplicação dos testes, pois tinham finalidade de servirem para a construção de indicadores eficazes das políticas educacionais tanto para elaboração como para verificação.

Dentre as metodologias adotadas para mensuração e tratamentos dos dados, a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a Teoria de Resposta ao Item (TRI) se destacam. Para tanto, a avaliação em larga escala ganhou notoriedade em diversos níveis de ensino, permeando o ensino fundamental, médio e educação superior assim como em diversos âmbitos, podendo ser de nível municipal, estadual, federal e internacional.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é uma referência em âmbito nacional (VILLANI; OLIVEIRA, 2008). Para aferição, tal indicador faz uso dos resultados do Censo escolar, da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O Saeb é responsável por um importante indicador de qualidade, além disso marcou a primeira aplicação efetiva de um sistema de uma avaliação externa em 1990 e desde então o sistema vêm sofrendo alterações fundamentadas em aportes normativos, a exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Neste segmento, o Saeb é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Para mais, o “Inep é atualmente o organismo que produz mais dados sobre o sistema educativo brasileiro, constituindo-se em um organismo autárquico que depende do Ministério da Educação” (VILLANI; OLIVEIRA, 2008, p.1351).

No âmbito do município de Palmas, capital do Tocantins, a qualidade do ensino é mensurada pelo Sistema de Avaliação Educacional de Palmas (Saep). A avaliação é coordenada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com intuito de obter conhecimento efetivo de sua realidade educacional. Além disso, o sistema é dotado de uma matriz de referência de avaliação própria baseada na matriz do Saeb/MEC (CASTRO, 2021).

O principal objetivo dos sistemas é verificar a qualidade da educação, além disso contribui de forma significativa para elaboração de políticas educacionais baseadas em evidências que avançam cada vez mais (COTTA, 2001; VILLANI; OLIVEIRA, 2008; BAUER, 2015b; AMARO, 2016; TAVARES 2022).

Embora seja reconhecido os benefícios das avaliações, ainda há a necessidade de transpor algumas dificuldades. Diante da questão, a disponibilização de resultados com uma linguagem demasiadamente técnica e de difícil entendimento para gestores, professores e sociedade compõem uma das melhorias a ser alcançada (COTTA, 2001; RETORTA, 2010). Tal acontecimento faz com que as informações não sejam aproveitadas suficientemente (BLASIS, 2013).

A existência de fatores externos detém grande influência sobre indicadores, impactando na trajetória das matrículas, organização escolar e aprendizado dos alunos. Assim, dentre esses motivos a pandemia do coronavírus causada pelo vírus SARS-CoV-2, de forma atípica interveio em diversos cenários em escala mundial, na educação por exemplo os impactos na configuração das aulas foram imediatos.

Neste viés, os sistemas de avaliações e o censo escolar apresentam os dados que permitem a compreensão do tamanho da repercussão desta interferência nos indicadores de qualidade educacional.

Para além disso, o conhecimento da configuração dos sistemas é imprescindível para que haja a compreensão dos resultados. Deste modo, surgem algumas questões: Como são estruturadas as avaliações? Quais documentos as normatizam? Quais tipos de análises têm sido empregadas nos dados das avaliações externas de larga escala? Quais relações há entre os Sistemas? Como garantir o mesmo nível de dificuldade em provas diferentes? Tais questionamentos são necessários para reflexão e a busca por essas respostas é relevante para o entendimento dos materiais disponibilizados pelos sistemas de avaliação.

Com o propósito de analisar os indicadores de Palmas, foi feito um estudo metodológico de caráter exploratório, envolvendo uma abordagem qualitativa sob a perspectiva teórica crítica fundamentada em uma análise bibliográfica-documental. Deste modo, buscou a compreensão e apresentação dos desenhos das avaliações em larga escala à nível nacional do Saeb e a nível municipal do Saep.

Isto posto, para melhor compreensão do trabalho, enuncia-se sua divisão dada em 4 seções. Na primeira seção, é feita a ambientação dos sistemas de avaliação em larga escala explorando os seus diferentes âmbitos. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) apresentado na seção 2, assim como, a investigação de sua estrutura e exploração dos resultados. Na terceira seção é apresentado o desenho do Sistema de Avaliação Educacional de Palmas (Saep), uma vez que são discutidos os resultados divulgados. Por fim, a seção 4 se compõe das considerações.

1. CENÁRIO GERAL DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

As avaliações em larga escala desempenham um papel importante no monitoramento da qualidade de ensino. Nesta seção, será apresentado os sistemas de avaliações de modo e algumas pontuações sobre os resultados divulgados.

1.1 O desenho do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) tem como pauta o monitoramento da qualidade educacional, para realizar a aferição mescla uma combinação entre fluxo e aprendizagem escolar, ou seja, traça uma associação entre o número de reprovações/aprovações e as habilidades dos estudantes. Para tanto, usa os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O Ideb foi criado em 2007, pelo Ministério da Educação sob direção de Reynaldo Fernandes, que presidia o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A base para criação do índice aportou-se no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o plano oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionais e traz uma tradução do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) como instrumento de alcance para uma educação de um país desenvolvido. Assim, o Ideb, busca acompanhar o andamento das metas educacionais, mobilizando toda a sociedade.

Schneider e Nardi (2014), mencionam que:

A meta final do IDEB tem seu alcance nacional estimado para 2021, com divulgação do resultado em 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil. Significa dizer que, em 2021, o Brasil deve atingir, considerando os anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 5ª séries), IDEB 6,0 (seis), nível médio de qualidade obtido em 2003 pelos países desenvolvidos que participam do PISA (Programme for International Student Assessment)². No caso dos anos finais (6ª a 9ª séries), estima-se que, em termos nacionais, a meta 6,0 será alcançada no ano de 2025 e, no ensino médio, a expectativa é que essa meta seja obtida somente em 2028 (Schneider; Nardi, 2014, p.8).

O Inep (2021), ressalta que o Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. A Avaliação, possui um índice que varia de 0 a 10, assim, disponibiliza informações que são capazes de orientar a tomada de decisões. Ademais, por meio de diagnósticos que consideram a aprovação e proficiências dos estudantes, o Ideb produz lentes que permitem um olhar crítico aos índices de aprendizagem.

Fernandes (2007, p. 17), pondera que é “necessário aprimorar nosso entendimento de como as escolas podem afetar o desempenho médio dos concluintes”. Pois, segundo ele, a definição da forma funcional do Ideb seria mais criteriosa. Destarte, o reconhecimento dos pontos críticos contribuem para a formulação do índice, seja na combinação de variáveis como no caso do Ideb ou no conhecimento da realidade escolar realizado pelos questionários do Saeb.

Araújo, Codes e Uderman (2019), através de estudo realizado conforme os dados do Ideb, analisaram a evolução da educação brasileira, evidenciaram que o aprendizado das crianças no ensino fundamental vem melhorando, particularmente nos anos finais. Quanto ao ensino médio, a situação preocupa, pois não houve o alcance das metas. Outro fator identificado diz respeito às desigualdades regionais e locais ainda discrepantes, sem nenhuma amostra de tendência à diminuição. Tais exposições, e o fato de as metas do PNE não serem atingidas no tempo estipulado revelam ineficiência das políticas públicas educacionais adotadas.

A meta 7 do PNE (2014-2024), trata do Ideb, composta por um rol de 36 estratégias cujo objetivo é elevar a qualidade da educação do Brasil. A meta 7, almeja fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, de modo a atingir médias nacionais do Ideb, nos anos iniciais do ensino fundamental a média almejada é 6,0 nos anos finais do ensino fundamental o valor deve chegar em 5,5 e no ensino médio 5,2 (BRASIL, 2014a).

Dentre as estratégias, a 7.3 visa constituir em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores. Destarte,

Os entes federativos são conclamados a constituir, colaborativamente, “um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional” que se componha de informações de perfil dos alunos e profissionais da educação,

das condições de oferta e das características da gestão, conforme alude a estratégia 7.3. A perspectiva da avaliação como ferramenta propícia à “melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática” configura como mais uma dentre o rol de estratégias em prol do atingimento da Meta 7, relativa ao fomento da qualidade da Educação Básica, cujo incremento poderá ser aferido por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (BRASIL, 2018, p. 9).

Ademais, a estratégia 7.29 visa promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional com outras áreas (BRASIL, 2014). Para corroborar, o Saeb em articulação com as avaliações dos municípios contemplam tais estratégias do Ideb, visto que articulam entre si. Ao investigar outras ramificações que incidem no aprendizado estabelece-se uma relação entre diferentes áreas cuja busca é realizada através de questionários.

A partir dos dados do Censo Escolar (fluxo escolar) associados aos resultados do Saeb e da Prova Brasil (desempenho nos exames), o Ideb fornece um importante indicador para fazer o acompanhamento da evolução da educação para estabelecer o padrão de qualidade, a meta seguida é a definida pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2014b).

O cálculo desse indicador é composto pelo produto entre dois fatores, **N** que é a nota obtida pela Prova Brasil em Língua Portuguesa ou Matemática e **P** que é obtido pela média das taxas de aprovação nos anos que correspondem a cada etapa do Ensino. A variação dos fatores diferem-se, N varia de 0 a 10, enquanto, P está em uma escala de 0 a 100.

Fernandes (2001) enfatiza,

[...] que medidas de proficiência em exames padronizados e índices de fluxo escolar não são independentes entre si. Por exemplo, a adoção de uma medida que melhore o aprendizado dos alunos, fixado o padrão de aprovação, tende tanto a elevar a proficiência nos testes padronizados como a reduzir a taxa de repetência (FERNANDES, 2001, p.8).

Deste modo, uma divergência entre os dois componentes não é plausível para o cálculo final do Índice. Para tanto, as medidas adotadas para melhoria do indicador devem contemplar ambas as vertentes, ou seja, não basta diminuir os

critérios para que um aluno seja aprovado, visto que este itinerário pode gerar impactos no aprendizado e consequentemente o índice de qualidade será afetado.

Por conseguinte, posta a importância do Ideb, acrescenta-se a necessidade de criar outros indicadores de qualidade do ensino que contemplem aspectos que mensuram o engajamento dos gestores e conduzem a reflexões e discussões sobre o aumento dos investimentos na educação, a eficiência e eficácia na aplicação dos recursos. Uma gestão eficiente da educação proporcionará melhores investimentos na infraestrutura que afeta diretamente a qualidade do ensino tais como maior habilitação profissional dos professores, melhoria da estrutura física e aparato tecnológico postos à disposição do ensino, políticas públicas direcionadas a combater a evasão escolar, enfim, melhor apoio integral ao aluno.

1.2 Avaliações em larga escala e a interpretação dos resultados

As informações geradas pelos resultados das avaliações formam um conjunto indicador de qualidade na educação. O (MEC/INEP, 2008), esclarece a funcionalidade dos indicadores, que se respalda em ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade educacional e, complementa que o uso destes instrumentos é flexível, de modo que, cada unidade escolar é dotada da sua criatividade e experiência para fomentar novas estratégias para melhoria de ensino.

As avaliações externas, também chamadas avaliações em larga escala, são elaboradas por uma equipe externa à escola e produz informações que indicam o índice de qualidade da educação. Para isso, as provas são aplicadas ao público almejado, podendo ser de abrangência internacional, nacional, estadual ou municipal.

A aplicação, versa-se em duas técnicas, por vezes censitária ou amostral, no entanto, quanto ao aproveitamento dos resultados, “as informações produzidas pelas avaliações externas ainda não são suficientemente exploradas como subsídio para a gestão educacional e o trabalho pedagógico” (BLASIS, 2013, p. 253).

A falta de exploração dos resultados possui ligação com o tratamento das informações, Blasis (2013), traz a face das metodologias usadas na análise das avaliações de larga escala, tidas como sofisticadas e complexas. Assim, Blasis (2013) aponta as dificuldades dos docentes em lidar com as informações, e enfatiza a necessidade de realizar uma transposição da linguagem empregada na

disponibilização dos resultados, que tenha lógica e seja acessível, além disso, o conteúdo deve retratar o sentido prático das atividades em sala de aula.

A linguagem usada na divulgação dos resultados das análises, como ressalta Cotta (2001), deve ser intencional ao público alvo, à medida que, a falta de uma comunicação ideal pode implicar na acolhida da investigação, de modo que possa vir a ser ignorada e aponta que “Por outro lado, os problemas de comunicação se devem à dificuldade de interpretação dos resultados” (COTTA, 2001, p. 106).

Percebe-se que além do empecilho no que diz respeito à compreensão das informações disponibilizadas, há o impeditivo em relação ao desconhecimento dos parâmetros e escalas empregados no processo de análise de dados, pois,

Os dados gerados por sistemas de avaliação, por sua vez, geralmente são pouco amigáveis, exigindo o manejo de conceitos sofisticados relacionados com a amostragem (amostra aleatória e representativa, estratos, erro amostral) e com o entendimento das escalas de desempenho (noção de escala, análise de tendências etc.) (COTTA, 2001, p. 105).

Para além disso, apesar de não ser o foco da pesquisa, é necessário conscientizar-se que a responsabilidade de promover a educação não está restrita aos professores, mas a um conjunto composto por docentes, discentes, gestão escolar e comunidade.

Tal contexto, reforça-se “na ideia de que não é apenas o professor que precisa ser reflexivo, mas sim o conjunto da escola” (FREITAS et al., 2009, p.34). Para complementar, como aborda Retorta (2010, p.30) nos resultados de sua pesquisa que os “problemas sociais vividos pela comunidade acabam prejudicando o desenvolvimento didático/pedagógico da escola”. Logo, existem variáveis externas ao ambiente escolar que comprometem o desenvolvimento educativo.

A aplicação dos sistemas de avaliação em larga escala apresenta diferentes desdobramentos quanto ao território a ser aferido, versando-se em âmbito internacional, nacional e local. Amaro (2016), conjectura que cada vez mais, as avaliações assumem um papel decisivo no cenário das políticas educacionais, isto tanto nos direcionamentos locais, nacionais como nos internacionais, que discutem os avanços na melhoria da qualidade na educação.

Assim, Villani e Oliveira (2018), enfatizam que as novas políticas públicas empregadas são cada vez mais baseadas nos processos complexos de análise e se

fundamentam no “princípio do *evidence based policies*, isto é, políticas que têm por base conhecimentos e fatos” (p. 1344).

Há autores, como Eliana da Silva Felipe (2020) que realçam os resultados de forma diferente, diz

“que os sistemas de avaliação em larga escala produziram, ao lado da excessiva burocratização dos processos educativos, foi maior controle sobre a formação humana e do seu ajustamento ao tipo de trabalho ideal, atualmente requerido pelo padrão de acumulação capitalista (Felipe, 2020, p. 99).

A apropriação dos números acontecem sob diferentes ópticas, no qual as avaliações externas podem ser encaradas como subsídio para melhoria educacional ou como instrumento de responsabilização e controle do ambiente escolar.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), é "reconhecido em nível internacional como produtor da maior quantidade de conhecimento sobre o sistema educativo de muitos países no mundo" (VILLANI; OLIVEIRA, 2018, p. 1348).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é estimado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). De acordo com Villani e Oliveira (2018), o Ideb usa os dados da Prova Brasil e do Saeb para a regulação dos resultados dos estudantes.

Por conseguinte, o Ideb é munido de efeito “direto sobre a regulação dos resultados dos estudantes, mas também das práticas dos outros atores escolares, pois interfere nas lógicas organizativas das escolas” (VILLANI; OLIVEIRA, 2018, p. 1347).

No que trata de avaliações em âmbito nacional, o Saeb é apresentado de forma notória, visto que a explanação de seus objetivos e a divulgação de seus resultados são pautas de discussões importantíssimas no direcionamento à qualidade de ensino. Ao considerar os propósitos da avaliação, denota-se que não estão voltados às práticas internas da escola em específico, mas sim à qualidade de ensino de forma ampla. Para tanto, Locatelli enfatiza os objetivos:

O Saeb tem como objetivos: (i) monitorar a qualidade, a equidade e a efetividade do sistema de educação básica; (ii) oferecer, às administrações públicas de educação, informações que lhes permitam avaliar seus projetos educacionais e formular programas de melhoria da qualidade de ensino; e (iii) proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade informes sobre os resultados dos processos de ensino e dos fatores contextuais a eles associados (LOCATELLI, 2002, p. 9).

Ao dispor das finalidades do Saeb, evidencia que o monitoramento é voltado para todo o sistema de educação básica, deste modo, os resultados abrangem as escolas em sua totalidade, sem tratar suas especificidades. Este ponto não diminui a importância da avaliação, mas possibilita situar o foco do tratamento das informações.

Referente a amplitude dos resultados das avaliações, o Saeb, reforça-se que a finalidade de algumas avaliações em larga escala detém de maior abrangência, como nos sistemas de nível nacional, que de forma geral não objetiva avaliar a escola isoladamente, pois “Não necessariamente essas avaliações tinham como foco cada escola das redes avaliadas, tanto que se recorria a avaliações por amostragem” (ALAVARSE et al., 2013, p. 17).

Mediante a realidade, do objetivo amplo da prova de nível nacional, o Saeb, críticas são tecidas em relação a divulgação de seus resultados e parâmetros de análise, visto “que os seus resultados não chegam à escola e nem aos professores, não gerando, por conseguinte, qualquer impacto no sistema de ensino” (BAUER; SILVA, 2005, p. 142, apud VIANNA, 2002, p. 136).

Dada a abrangência dos resultados disponibilizados e a linguagem empregada, os municípios, com o intuito de produzir dados acurados, formulam seus próprios sistemas de avaliação. Para além das especulações, a linguagem utilizada nos textos finais disponibilizados pelo Saeb são de difícil entendimento, Bauer e Silva (2005) corrobora que:

alguns autores têm chamado a atenção para o fato de que os resultados da avaliação, tanto os que se referem ao rendimento dos alunos, quanto as análises realizadas a partir dos questionários que são aplicados, por serem demasiadamente técnicos e complexos, trazem poucas informações que possam servir de subsídio para uma discussão sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, não se potencializariam as reflexões que poderiam ocorrer nas escolas, gerando pouca (ou nenhuma) mudança no seu dia-a-dia (BAUER; SILVA, 2005, p. 143).

Deste modo, além da reformulação da linguagem técnica adotada nos resultados é necessário desencadear estudos que apresentem o desenho dos sistemas, seus objetivos, escalas e funcionamento para que haja um maior domínio de como realizar intervenções que possam elevar a qualidade educacional e absorção apropriada dos resultados pelo público alvo.

2. APRESENTAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO NACIONAL

A busca por uma educação íntegra, ultrapassa o princípio da eficiência que norteia a Administração Pública, uma vez que se busca superar o desafio de construir uma ponte que assegure uma educação democrática e de qualidade. A lei nº. 9.394, de 20 dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no art. 3º, incisos VIII e IX, assegura princípios que articulam a gestão democrática do ensino público e a garantia de uma educação de qualidade, respectivamente (BRASIL, 1996, s/p).

Para tanto, subsidiado por este e outros aportes normativos, itinerários foram traçados em busca de conquistar uma educação de qualidade, para compensação desses trajetos um conjunto de perguntas norteadoras auxiliam na reflexão para que haja a compreensão da finalidade dos sistemas atuais.

Vale perguntar: Quais cenários contribuíram para o surgimento e fortalecimento dos Sistemas de avaliações em larga escala? Quais as implicações dos seus resultados? Por que existem diferentes níveis de abrangência? Existem associações entre eles? Que sistemas se destacam em âmbito mundial? Quais os direcionamentos e pesquisas existem em relação a Sistemas de avaliações em nível municipal? E como os conteúdos estão evidenciados na BNCC e nos documentos de avaliações em larga escala? Quais Teorias de análise são empregadas na análise dos dados?

Nesta seção, tais momentos serão perpassados, visto que a estrutura do Saeb pode ser evidenciada por tais fatores que permitem a introdução de como está organizada a sua estrutura que é embasada em documentos normativos e matrizes de referência, outro ponto de investigação pauta em como os seus resultados são computados.

Lima e Gandin (2019), examinam a consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro, apontando que o Saeb foi a primeira manifestação nacional de organização de um sistema avaliativo, financiado pelo Banco Mundial. Enfatizam dois motivos centrais para desfecho, o primeiro é a proliferação de discursos hegemônicos e de práticas concretas, no âmbito global, que enfatizam a importância das avaliações de larga escala e o segundo enquadra-se a uma articulação que compreende uma demanda internacional posta em paralelo com particularidades do Brasil.

Outro fator que contribuiu para o fortalecimento das avaliações em larga escala no Brasil principalmente nos anos 1990 foi a redemocratização da sociedade após a Ditadura Militar (1964-1985), assim como, a aprovação da Constituição Federal de 1988 que trata a educação como um direito de todos. Por conseguinte, “Evidentemente, a análise do contexto político e econômico pode contribuir para compreender o processo de formulação e implementação do Saeb” (BAUER; SILVA, 2005, p.135).

Blasis (2013), aponta que devido a intensificação das avaliações em nível nacional e internacional, estados e municípios se mobilizaram para realizarem seus próprios sistemas, apesar de segundo a autora, as informações produzidas por eles não serem utilizadas para condução de uma gestão democrática. No entanto, Bauer et. al (2015a), diz que:

registram-se, com base nos resultados da avaliação externa, iniciativas, no âmbito da gestão municipal, voltadas para produção de material didático, reestruturação curricular, formação dos docente e apoio às crianças com defasagem de aprendizagem (BAUER et. al, 2015a, p.330).

Os resultados das avaliações, em especial do Saeb, são responsáveis pela ergonomia de políticas públicas que buscam melhorias na educação sendo utilizados cada vez mais para construção das propostas (COTTA, 2001; AMARO, 2016; BAUER et. al, 2015a; VILLANE; OLIVEIRA, 2018).

Os sistemas de avaliação, independente da abrangência, usam os dados estatísticos como instrumento de produção de avaliação e informação. No que se refere ao cenário brasileiro o Inep é atualmente o organismo que produz o maior número de dados educacionais, engendrando-se como órgão autárquico sob dependência do Ministério da Educação (VILLANE; OLIVEIRA, 2018).

Apesar de apresentarem âmbitos variados, os Sistemas estão interligados, visto que, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e os sistemas municipais recolhem dados e se inspiram no Saeb respectivamente. Para além disso, o Pisa é o sistema “mais desenvolvido e aplicado no mundo” (VILLANE; OLIVEIRA, 2018, p.1346), não obstante, o Saeb também guarda muitos pontos comuns ao Pisa em termos de metodologia e estrutura como instrumento de avaliação externa.

Além da existência de uma relação política entre os sistemas, também há uma relação estatística, por exemplo, o Ideb estabeleceu suas metas de 2021 com fundamentos no Pisa. Para mais, as notas em Matemática do Brasil, no Pisa e no Saeb apresentam baixo desempenho, além disso, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) torna similar o currículo das avaliações.

Para tanto, o rendimento escolar deve ser aferido, o que demanda a realização de análises sofisticadas das avaliações aplicadas, que possam mensurar e disponibilizar informações às escolas para atuarem democraticamente na melhoria do ensino.

Mediante ao exposto, importantes indicadores de qualidade de educação são produzidos, advindos dos resultados das avaliações sistêmicas em larga escala, aplicadas com diferentes focos e dimensões. O fato da sociedade ser dinâmica, flexibiliza a aplicação de provas, por vezes distintas, e hoje, como ressalta Andrade, Tavares e Valle (2000), é possível realizar comparação de indivíduos que fizeram exames diferentes por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI) adotada pelo Saeb desde 1995.

2.1 O desenho do Saeb

O Saeb é realizado desde 1990, e vem passando por diversas alterações até chegar ao que conhecemos hoje. Parte das modificações serão apontadas e comentadas, por exemplo, o público-alvo, a abrangência, a construção dos itens e as áreas disciplinas contempladas.

O Saeb pode ser considerado uma pesquisa de nível social aplicada, além disso, carrega em si um enorme desafio, pois busca um equilíbrio entre o rigor metodológico e o técnico de uma investigação social e o pragmatismo e a flexibilidade necessários a um instrumento de apoio ao processo decisório (COTTA, 2001).

O INEP (2022, s.p.), expõe um retrospecto do Sistema avaliativo, assim, de 1990 a 1993 a avaliação era de caráter amostral, formada por um conjunto de instrumentos, contemplava o público-alvo da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental (EF), quanto às disciplinas avaliadas, tinha-se às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação.

Em 1995, de acordo com o INEP, introduz-se uma nova metodologia, pautada na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Além disso, o público-alvo se reduz ao 4^a, 8^a do ensino fundamental e a séries do 3^a série do ensino médio. Outra mudança foi a inclusão das escolas particulares, uma vez que, as componentes avaliadas de são as de Língua Portuguesa e Matemática.

Na edição de 1997, a matriz de referência própria rege a elaboração dos itens, o que se altera da edição anterior são os componentes, de modo que as disciplinas de ciências naturais (física, química e biologia) são acrescentadas no ensino fundamental. Em 1999, a inclusão dos testes de ciências humanas marcam as alterações da edição.

De 2001 a 2003, o foco do Saeb passa a ser somente Língua Portuguesa e Matemática e são adotadas novas matrizes de referência. Em 2005, ocorre uma reestruturação pela Portaria Ministerial n.º 931, de 21 de março de 2005, para tanto, o Saeb passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecidas como Prova Brasil. Outra alteração diz respeito ao público alvo, da 4^a série/5º ano e 8^a série/9º ano do EF as provas nas escolas públicas se tornaram censitárias, nas particulares e na 3^a série do EM permaneceram sendo amostrais.

Em 2007, segundo a linha do tempo do INEP, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado. O formato do Saeb permanece o mesmo até 2011, onde ocorreu a mudança do público-alvo para 5º e 9º ano do EF, permanecendo o mesmo para o ensino médio.

Em 2013, a alfabetização tornou-se relevante e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passou a compor o sistema, o público-alvo foi modificado, acrescentando o 3º ano do EF com o diferencial da leitura, escrita e Matemática. Outra novidade da edição foi a inclusão dos testes de ciências humanas e da natureza para estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

Em 2014 e 2016 foram aplicadas as avaliações ANA. Em 2015, aconteceu a disponibilização da 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.

Em 2017, a 3^a série do ensino médio passou a ser analisada de forma censitária e é aberta a possibilidade de adesão das escolas privadas com oferta da última série do ensino médio. Em 2019, ocorre o alinhamento à Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), inicia-se a transição para novas matrizes de referência, alinhadas à base. As siglas Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas por Saeb. Em 2021, a aplicação mantém as mesmas características da aplicação anterior, a novidade é a implementação da avaliação da educação infantil.

O retrospecto do Saeb evidencia a sua flexibilização para atender as necessidades da educação básica de modo que as adaptações sejam capazes de fornecer informações sobre a qualidade e a eficiência da educação, de modo que contribua para formulação de políticas públicas, além de proporcionar à sociedade acesso à informação.

O sistema avaliativo deve reconhecer que a educação multidimensional e observar que não só o contexto escolar interno deve ser considerado, mas também fatores externos relevantes que influenciam e definem diretamente aquela realidade educacional.

Para tanto, INEP (2022, s.p) que menciona a aplicação de testes e questionários que recolhem uma série de informações, identificando os fatores externos que envolve os estudantes, assim, as respostas dos questionários possibilitam analisar o nível socioeconômico, os serviços sociais, a infraestrutura, a formação de professores, o material didático e os programas estruturados.

Inep (2018, p.14) aponta que processo de educação “vai depender do contexto em que está inserido, dos insumos necessários para sua produção e dos processos utilizados para garantir seu desenvolvimento, dentro de uma perspectiva de integralidade”. Desse modo, é importante considerar o respondente como um todo, ir além das respostas dadas nos testes e das suas habilidades cognitivas, pois assim, é possível formular políticas educacionais mais eficazes.

2.2 Estrutura do Saeb

O entendimento de como se estrutura a avaliação externa e a compreensão dos métodos empregados pelo sistema para disponibilização dos resultados mostram-se imprescindíveis para um bom direcionamento das políticas educacionais, nesta subseção o estudo explora os elementos/características das matrizes e escalas que fundamentam o Saeb, assim como, a apresentação das teorias de medidas que são importantes na modelagem das análises.

No Saeb, a qualidade educacional é medida através de “sete Eixos: Equidade, Direitos Humanos e Cidadania, Ensino-Aprendizagem, Investimento, Atendimento Escolar, Gestão e Profissionais Docentes” (BRASIL, 2018b, p.17). No entanto, o desenho do sistema envolve outras características que serão apresentadas a seguir.

2.2.1 Elementos das matrizes

Os empecilhos educacionais da agenda global são analisados e solucionados sob a lógica da racionalidade econômica que gere a programação em relação à aprendizagem do aluno e busca ajustar a Educação ao Mercado. A Nova Gestão Pública (NGP) amplia e responsabiliza as agendas locais nos estados e municípios, destarte, as reformas do Saeb e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) denotam as maiores reformas educacionais no Brasil (FELIPE, 2020).

A padronização de conhecimentos, habilidades e competências induzida pelas Matrizes de Referência do Saeb e formalizada pela Base Nacional Comum Curricular representou, do ponto de vista da agenda global, a consolidação de um ciclo de reformas educativas, erigidas de orientações políticas mais amplas, que articulam conhecimento técnico-científico e doutrinas político-econômicas de ajustamento e de contenção da subversão, à atual ordem que vem governando a existência coletiva nos países centrais e periféricos do capitalismo (FELIPE, 2020, p.90).

A lógica neoliberal, predominante no século XXI articula-se com a educação, desse modo, as relações político-econômicas continuam a conceber influência nos conhecimentos sobre os sistemas de avaliação, assim como no seu processo de consolidação, quando foi financiada pelas agências financeiras multilaterais, a exemplo o Banco Mundial (FELIPE, 2020).

Ao longo dos anos novas versões do Saeb ganharam forma, tais alterações são estruturadas em um conjunto de documentos normativos. O funcionamento do sistema e a elaboração dos testes cognitivos e socioeconômicos são orientados por matrizes de referência. Entretanto, de acordo com Bauer e Silva (2005) no debate que vem sendo feito a propósito da sua constituição, implementação e divulgação,

as discussões sobre as matrizes perdem espaço e importância. Entretanto, no fragmento a seguir, Tavares (2022), enuncia que

No debate atual, **há consenso sobre a necessidade de elaborar novas matrizes para o Saeb e definir padrões de desempenho claros** que sirvam como referência para a interpretação pedagógica das escalas. Recomenda-se que a elaboração das matrizes e a definição dos níveis de proficiência sejam realizadas pelo Inep, com consultas a especialistas em currículo e avaliação e responsáveis pela gestão do currículo do Ensino Fundamental e médio nas redes públicas e particulares (TAVARES, 2022, p. 10, grifo nosso).

O ensejo por indicadores ideais é pautado por debates reflexivos, cabendo aos dirigentes reconhecer a necessidade da implementação das matrizes e dos aportes normativos que definem a avaliação do Saeb. A reconfiguração das avaliações e a “agenda internacional para a educação nas últimas décadas é conservadora porque trata a educação como problema ao pleno desenvolvimento socioeconômico” (FELIPE, 2020, p. 84).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), apontou como necessário alinhamento entre as matrizes de referência do Saeb e a atual BNCC, por meio da Resolução nº. 2/2017. Ao longo de 2018, a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) dedicou-se à produção de matrizes de referência alinhadas ao currículo da base nacional, visto que o prazo para realizar o trabalho se resumia em um ano (INEP, 2018).

No disposto da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Incluído pela Lei nº. 13.415, de 2017, em parágrafo único, dispõe-se que as avaliações devem ser orientadas conforme a (BNCC). Assim,

Os fundamentos pedagógicos da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do novo Ensino Médio **introduzem uma nova orientação para uma aprendizagem baseada em competências e no desenvolvimento integral**. O Saeb atual não dá conta de avaliar a aprendizagem sob essa perspectiva. Para que o Saeb reflita as aprendizagens previstas pela BNCC e para que a avaliação induza adequadamente a mudança nos referenciais curriculares, **é preciso que se realize uma revisão de seus descritores e itens e uma reformulação nas suas matrizes de referência que**

explicita as dimensões cognitivas, as habilidades e competências que se pretende medir e, em última instância, desenvolver (TAVARES, 2022, p. 5, grifo nosso).

A compatibilidade entre o Saeb e a BNCC, além de traçar objetivos conjuntos para o desenvolvimento da aprendizagem, podem juntos implementar o currículo estabelecendo a coerência desejada. Para tanto, as matrizes são um instrumento direcionador da avaliação e da elaboração dos itens. As questões das provas sofrem reformulações, cujos olhares estão voltados às competências e habilidades previstas na nova base.

O documento matricial é fundamentado por competências e habilidades, além disso, aponta os conteúdos curriculares que auxiliam na elaboração dos itens da prova. Neste contexto, os testes do Saeb são elaborados a partir da matriz mestre da avaliação, que estabelece eixos, temas e tópicos. Em virtude da realidade educacional brasileira, tais eixos retratam diversas dimensões, por sua vez, refletem aspectos dos sistemas associados à qualidade da educação (INEP, 2022c).

2.2.2 Fundamentação das escalas

Os itens elaborados pela Daeb, contemplam a Teoria de Resposta ao Item (TRI), esta ferramenta é responsável por calibrar o conjunto de itens aplicados nos testes de desempenho, para tanto, são posicionados em uma escala de proficiência e organizados a partir das habilidades previstas na BNCC. Outra potencialidade do processo de calibração dos itens é a possibilidade de produzir provas diferentes com o mesmo grau de dificuldade.

Tavares (2022), reforça que as escalas de proficiência definem, a partir da pontuação dos testes, o conjunto de competências e habilidades aprendidas, classificando o desempenho em níveis. Ainda sob as contribuições de Tavares (2022), realça-se que os “intervalos de uma escala muitas vezes são utilizados para definir níveis de proficiência (tais como avançado, elevado, intermediário e baixo) que indicam a extensão do domínio do conteúdo” (p.10).

De acordo com análise realizada no material que referencia e apresenta as escalas do Saeb observa-se que a variação dos intervalos não seguem um padrão para todas as séries e disciplinas envolvidas (Inep, 2020a).

Para cada nível alcançado são descritos as habilidades e competências que o aluno atingiu de acordo com a pontuação. Os níveis não são fixos, deste modo, a exemplo o 5º do ensino fundamental em Língua Portuguesa os níveis variam de 0 a 9 e em Matemática de 0 a 10, enquanto que, para o 9º ano a variação é de 1 a 8 para Língua Portuguesa e em Matemática entre o nível 1 e 9. A Tabela 1 denota como está posta essa variação (Inep, 2020a).

Tabela 1: Níveis da escala de proficiência do Saeb

Turmas	Níveis da escala de Língua Portuguesa	Níveis da escala Matemática
5º ANO	0 a 9	0 a 10
9º ANO	1 a 8	1 a 9

Fonte: Próprio autor, com base em informações do Inep 2020a.

Os itens que avaliam o nível 0 não são postos no Saeb, dessa forma no caso do 5º ano, os estudantes que estiverem abaixo do nível 125 carecem de atenção especial, por não apresentarem habilidades básicas. Para mais, é importante observar que os níveis são cumulativos, ou seja, os conhecimentos dominados em um patamar envolvem todas as proficiências dos níveis anteriores (Inep, 2020a).

As escalas não apresentam um intervalo regular para cada série estudada, assim, o documento de matrizes e escalas denotam as diferenças existentes. Para tanto, o conhecimento de como estão organizadas auxiliam na compreensão dos resultados. A tabela 2, explora as variações conforme informações do Inep (2020a).

Tabela 2: Variação das escalas por nível no 5º e 9º ano

Nível de proficiência	Variação do desempenho (D) 5º ano		Variação do desempenho (D) 9º ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Leitura	Matemática
0	menor que 125	menor que 125	-	-
1	maior ou igual a 125 e menor que 150	maior ou igual a 125 e menor que 150	maior ou igual a 200 e menor que 225	maior ou igual a 200 e menor que 225
2	maior ou igual a 150 e menor que 175	maior ou igual a 150 e menor que 175	maior ou igual a 225 e menor que 250	maior ou igual a 225 e menor que 250
3	maior ou igual a 175 e menor que 200	maior ou igual a 175 e menor que 200	maior ou igual a 250 e menor que 275	maior ou igual a 250 e menor que 275
4	maior ou igual a 200 e menor que 225	maior ou igual a 200 e menor que 225	Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	maior ou igual a 275 e menor que 300
5	maior ou igual a 225	maior ou igual a	maior ou igual a	maior ou igual a

	e menor que 250	225 e menor que 250	300 e menor que 325	300 e menor que 325
6	maior ou igual a 250 e menor que 275	maior ou igual a 250 e menor que 275	maior ou igual a 325 e menor que 350	maior ou igual a 325 e menor que 350
7	maior ou igual a 275 e menor que 300	maior ou igual a 275 e menor que 300	maior ou igual a 350 e menor que 375	maior ou igual a 350 e menor que 375
8	maior ou igual a 300 e menor que 325	maior ou igual a 300 e menor que 325	maior ou igual a 375	maior ou igual a 375 e menor que 400
9	maior ou igual a 325	maior ou igual a 325 e menor que 350	-	maior ou igual a 400
10	-	maior ou igual a 350	-	-

Fonte: Próprio autor, com base em informações do Inep 2020a

Para mais, Klein e Fontanive (2009, p. 21) inserem que as escalas de desempenho de uma disciplina demonstra “os desempenhos dos alunos e precisa ser interpretada para que os seus pontos ou níveis tenham um significado pedagógico, expressando as habilidades e competências dominadas pelos alunos naqueles níveis”. Para cada nível, os conhecimentos atingidos pelos estudantes são descritos, estes por sua vez, são cumulativos.

Klein (2009), aborda que uma metodologia para interpretação das escalas pauta-se na identificação de itens âncoras e na apresentação desses itens em um painel especial. Um item considerado âncora deve obedecer critérios como o número de alunos no nível que respondeu ao item deve ser maior que 50, o percentual de acerto do item nos níveis anteriores deve ser menor que 65% e o percentual de acerto do item no nível considerado e nos níveis acima é maior que 65%.

A construção das escalas é uma parte fundamental do processo de construção da teoria, formalmente enunciada, a medição do intervalo sempre pode ser obtida por meio de uma especificação, tal especificação é teoricamente significativa apenas se estiver implícita pela teoria e modelo relevantes para o procedimento de medição (LORD; NOVICK, 1968).

Um fato interessante, é marcado pela equalização entre as séries e anos, Klein (2009) ressalta que o processo faz uma estimativa única dos parâmetros, não importando a série.

A maneira mais comum de se fazer a equalização entre um teste novo com itens novos e itens comuns com o SAEB é calibrar separadamente os itens para o novo teste em relação a população testada e depois aplicar a propriedade de invariância da escala, utilizando algum método para obtenção da transformação linear que levará a escala SAEB (KLEIN, 2019, p. 136).

Assim, "[...] proficiências estimadas de alunos que respondem a subconjuntos de itens diferentes de um mesmo banco de itens estão na mesma escala e podem ser comparadas" (KLEIN, 2013, p.41).

É válido mencionar que as habilidades desenvolvidas em cada nível são cumulativas, ou seja, um aluno no nível 9 em Matemática no 9º ano domina todos os conhecimentos descritos nos níveis anteriores. Conclui-se, que apesar da apresentação das escalas ser breve é um condicionante para compreensão dos resultados, pois, como visto para cada série e disciplinas os intervalos das escalas variam, entretanto, não prejudica a comparação dos resultados, visto que os acréscimos são sempre de 25 pontos para nível.

Assim, a relevância da calibragem dos itens e a apresentação das escalas são imprescindíveis para compreensão dos objetivos da TRI e dos indicadores de qualidade educacional produzidos através dos resultados das avaliações em larga escala.

2.2.3 Teoria das Medidas

Algumas avaliações em larga escala são aplicadas com cadernos de provas diferentes e em datas distintas, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Como garantir que as provas tenham o mesmo nível de dificuldade? Seria possível comparar os resultados dos avaliados? As análises se embasam nas teorias de medidas, duas teorias que realçam a pesquisa serão apresentadas, a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a Teoria de Resposta ao Item (TRI).

É comum e de grande conhecimento as correções realizadas de acordo com uma pontuação fixa a cada questão, onde o resultado é obtido em função do número de acertos. Os resultados assim aferidos, conforme os números de acertos, são obtidos através da TCT.

Na Teoria Clássica dos Testes, os resultados dependem do particular conjunto de questões que compõem a prova e dos indivíduos que a fizeram, ou seja, as análises e interpretações estão sempre associadas à prova como um todo e ao grupo de indivíduos. Assim, a comparação entre indivíduos ou grupos de indivíduos somente é possível quando eles são submetidos às mesmas provas ou, pelo menos, ao que se denomina de provas paralelas, quase sempre difíceis de serem construídas (KLEIN, 2009, p. 126).

A TCT define uma pontuação para cada item sem relação entre si, assim, cada questão tem seu peso específico sem avaliar as habilidades necessárias para cada questão de modo direcionado. Deste modo, as provas são avaliadas e elaboradas como um todo, o que não permite a comparação entre edições e provas diferentes, visto que cada uma apresenta um nível de dificuldade diferente.

Neste segmento, a teoria clássica apresenta pontos críticos, quanto a análise e interpretação dos itens que é relacionada à prova na sua totalidade, o resultado expresso por acertos e erros (escore bruto) e a nota dos alunos que só pode ser comparada com a de outros que responderam o mesmo teste, ou seja, cada teste é composto de uma escala de escore própria.

Em meados da década de 1950 para sanar os problemas apresentados pela TCT, surge uma nova Teoria, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que começou ser conhecida a partir da década de 1980, especialmente, dado o avanço da computação e desenvolvimento de softwares apropriados para lidar com a complexidade Matemática envolvida na estimação de seus parâmetros.

Uma das razões pela qual a teoria clássica dos testes mostra-se inapropriada para aferição dos resultados educacionais é a falta da possibilidade de comparação entre provas diferentes. Para tanto, Lord e Novick(1968) apontam que há um paradoxo sempre que um novo teste é sugerido como substituto, pois ao traçar correlações constata-se uma injustificada desvantagem para o teste atual segundo sua amostra.

Outra razão enunciada por Klein (2013) é que “Também não é costume associar-se a nota à dificuldade da prova” (p. 36), pois os itens já são fixados de acordo com uma pontuação específica, ou seja, analisando uma prova difícil de nota 100 com uma outra fácil de mesmo valor, pode dizer que o valor 100 da difícil tem

maior peso que a nota 100 da fácil. No entanto, outro ponto é que a nota do aluno não presume suas habilidades.

Listam-se a seguir as principais limitações da Teoria Clássica dos Testes:

- As estatísticas que descrevem os itens de teste **dependem do grupo de estudantes que fazem o teste**.
- Os escores de teste que descrevem o desempenho dos alunos dependem dos itens apresentados aos alunos.
- A Teoria Clássica dos Testes só pode ser utilizada em situações nas quais todos **os alunos fazem o mesmo teste** (ou formas “paralelas” de teste).
- A Teoria Clássica dos Testes **não fornece um modelo do desempenho** de um aluno em um item.
- A maioria das aplicações da Teoria Clássica dos Testes **assume incorretamente que os erros de medida têm a mesma variabilidade para todos os alunos** (KLEIN, 2013, p. 40, grifo nosso).

A TRI, surge para solucionar tais questões. Klein (2009), menciona que a teoria se origina da necessidade de transpor as limitações apresentadas e ir além da análise de resultados somente através de percentuais de acertos ou escores dos testes, uma vez que, analisa os itens de forma relacionada. Assim, Moreira Junior (2010) enfatiza a potencialidade da ferramenta no que diz respeito à avaliação educacional.

Com vista à construção de funções que identifiquem as habilidades latentes dos estudantes, é necessário estabelecer parâmetros para que estas sejam aferidas. O conhecimento e descrição do modelo adotado é essencial. É por meio deles que os pontos a serem observados são fixados e o texto final é elaborado. A análise crítica dos dados é primordial para o entendimento das necessidades reais da escola e dos estudantes.

Lord e Novick (1968), dizem que as funções da teoria se preocupam com a identificação dessas habilidades/aptidões, além disso, as características que têm influências externas a escola também recebem atenção, desencadeando a relevância do conhecimento do aluno em sua integralidade, pois com o uso de medidas que ressaltam esses traços é possível explicar comportamento humano e formular saídas para superar as dificuldades.

A TRI, segundo Andrade, Tavares e Valle (2000, p. 13), possibilita a comparação entre populações, desde que submetidas a provas calibradas em uma mesma escala, ou ainda, a comparação entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a provas totalmente diferentes. Visto que, uma das principais características da ferramenta é que os elementos centrais são os itens, e não a prova.

Nesse contexto, a teoria propõe modelos de provas para avaliar os traços latentes, ou seja, características do indivíduo que não podem ser observadas diretamente. Esse tipo de variável deve ser inferida a partir da observação de variáveis secundárias que estejam relacionadas.

Klein (2009), aborda que:

A TRI é um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens. Quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item (KLEIN, 2009, p. 127).

À luz dos parâmetros definidos pela TRI é possível medir a proficiência dos alunos de acordo com o acerto dos itens, no caso do Saeb, as questões são calibradas por habilidade, com aprofundamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Através dos parâmetros, uma função é modelada para a aferição, mediante a complexidade dos modelos, se faz necessário o uso de ferramentas computacionais para a análise da base de dados.

A análise estatística de uma base de dados fornece informações relevantes a respeito do comportamento dos dados e são usadas em prol de melhorias na sociedade. Como aborda Villani e Oliveira (2018, p. 1344), “Os programas de avaliações nacionais e internacionais usam os dados estatísticos como instrumento de produção de avaliação e informação como elementos objetivos do processo”.

Nas avaliações de larga escala, desde a elaboração dos itens é fundamental se ter conhecimento de quais modelos serão utilizados para análise da base de dados coletados, no caso, do uso da TRI, presume, que os itens devem ser calibrados ainda na fase de construção para que a análise seja de fato assertiva.

Além da fixação dos itens, em decorrência do volume dos dados e das variáveis a serem trabalhadas, faz-se necessário o uso de ferramentas tecnológicas para o tratamento da base de dados, uma complexibilidade que é superada com o uso de softwares estatísticos, capazes de destrinchar, organizar e computar os dados de modo que seja extraída informações úteis para que a qualidade de ensino seja aferida.

De acordo com Andrade, Tavares e Valle (2000), o autor que desenvolveu o modelo de dois parâmetros foi Frederic M. Lord e no decorrer de algumas

aplicações da função, identificou a necessidade de implementar com mais um parâmetro que tratasse o problema do acerto casual. Para sanar essa lacuna, o Modelo Logístico 3 (ML3) surgiu para valorizar ainda mais os sistemas de avaliação que empregam a ferramenta TRI.

Os modelos citados dependem fundamentalmente de fatores como a natureza do item (dicotômicos ou não dicotômicos), do número de populações envolvidas e da quantidade de traços latentes que está sendo medida. No entanto, as populações da área de Avaliação Educacional são definidas por características variáveis ajustadas ao objetivo do estudo (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000).

A adoção da TRI ganha espaço no Brasil desde a aplicação no Saeb, pois inúmeros são os benefícios advindos da ferramenta, que permite entre outras funcionalidades a identificação das habilidades, dos traços latentes e torna possível a aplicação de provas diferentes com o mesmo nível de dificuldade. Dito isto, a Avaliação do Exame Nacional do Ensino (ENEM) e o Pisa são exemplos de sistema que aderem a teoria.

2.3 Informações tratadas no Saeb

O Saeb estabelece seu indicador através da coleta de informações que aferem as competências e as habilidades dos alunos e investigam fatores externos que influenciam no aprendizado do estudante. As provas são aplicadas bienalmente em anos ímpares e seus resultados são disponibilizados nos anos pares.

A cada ciclo, as avaliações buscam recolher informações sobre diferentes dimensões da educação, além disso, existem questões com foco permanente que possibilitam uma análise histórica do rendimento.

Questionamentos como: O que os alunos aprendem? Quanto eles aprendem? Que realidade interfere no aprendizado? São apontados por Cotta (2001), enfatiza que a saída do Saeb para investigação de fatores associados ao rendimento escolar necessita de uma abordagem complexa, pois são realizadas a produção de indicadores quantitativos e qualitativos.

Os questionários são aplicados aos alunos, professores e diretores, que respondem perguntas pessoais, além disso, os questionários diferem-se. Para os alunos as questões direcionam-se à renda, à trajetória escolar e à expectativa familiar. Para os professores, além dessas questões são incluídos pontos que

investigam a formação educacional, hábitos culturais, condições de trabalho, gestão, práticas pedagógicas e clima escolar. Aos diretores, informações das condições de funcionamento da escola, condições de atendimento, recursos e infraestrutura, gestão administrativa e pedagógica são coletas.

A identificação de que “Os indivíduos são influenciados pelo grupo social a que pertencem e as propriedades desses grupos também influenciam os próprios indivíduos” (ANDRADE; LAROS, 2007, p.34), foi identificada no início das aplicações, pois “O terceiro ciclo inovou positivamente ao incluir, no escopo dos instrumentos contextuais, questionários sobre as características socioeconômicas, culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos” (BONAMINO; FRANCO, 1999, p.114).

Segundo Rauter et al.(2007), os questionários que buscam mapear os fatores contextuais que interferem no aprendizado são elaborados baseados em um quadro de referência divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

O quadro de referência para os questionários contextuais indica os construtos que se pretende investigar e as questões elaboradas para medir cada um deles. Para cada nível do sistema de ensino (escola, turma e aluno), há um quadro de referência com as características a serem medidas e os itens do questionário relacionados a cada uma delas (RAUTER et al., 2007, p.56).

Os “questionários socioeconômicos, que investigam fatores contextuais que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem. Estes fatores aparecem agrupados em quatro áreas de observação: escola, gestão escolar, professor e aluno” (COTTA, 2001, p.97). O olhar para o processo de ensino sob uma perspectiva que contempla a integralidade é crucial para o desenvolvimento dos indicadores.

Dito isto, os questionários permitem a investigação sobre os fatores associados ao rendimento escolar, uma vez que o objetivo é fornecer indicadores que orientem a elaboração e a revisão de políticas voltadas para a melhoria da qualidade de ensino (COTTA, 2001, p.92).

Tavares (2022), aponta que estudos recentes orientam uma reforma no Saeb, se recomenda a realização de uma revisão dos questionários contextuais, com o

objetivo de torná-los mais enxutos e estáveis, visto que, os questionários são longos e prejudicam a qualidade das informações. Um ponto explorado por Rauter et al. (2007) é que,

“Analisando-se os questionários como um todo, pode-se apontar também algumas falhas relativas às regras básicas de elaboração de instrumentos de pesquisa. Há, por exemplo, problemas gerais na simplicidade das orientações. Repetidas indicações de flexibilização do gênero das palavras (“Sinto-me respeitado(a) pelo(a) diretor(a)”) são dispensáveis e poluem o questionário. Basta uma simples menção prévia de que o gênero masculino ou o feminino será adotado em todo o instrumento, solicitando-se que o respondente flexibilize o gênero, caso não se aplique o adotado no instrumento (RAUTER et al., 2007, p.62).

Deste modo, um desdobramento mencionado por Rauter et al. (2007) é a repetição de observações que além de alongar e poluir o questionário pode parecer ofensivo para professores e diretores.

Sabendo que de modo geral, as informações de avaliação coletadas geram efeitos cumulativos, ou seja, contribuem construtivamente e nem sempre denotam impactos imediatos, conclui-se que contribuem “via de regra, para aumentar o conhecimento acumulado sobre uma dada situação ou forma de intervenção na realidade social” (COTTA, 2001, p. 108).

A divulgação dos resultados considerando o conhecimento de todo conjunto estruturante do Saeb pode impulsionar para que melhores decisões sejam tomadas. Logo, as plataformas acompanhadas de documentos divulgam para as escolas e sociedade um conjunto de informações para que seja feito o acompanhamento do andamento e também dos avanços alcançados.

Em decorrência da pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2) no final de 2019, os resultados do Saeb dos anos subsequentes sofreram alterações. Em nota informativa, o Inep enfatiza que a mudança observada na interpretação do Saeb 2021, deve ser associada à óptica das mudanças sociais, psicológicas e econômicas derivadas da pandemia de Covid-19 (INEP, 2022e).

“Esse cenário gerou a expectativa de grande perda no processo de aplicação do Saeb 2021. Diante disso, o Inep desenvolveu diversas estratégias de mobilização da comunidade escolar a fim de que, em um

esforço conjunto com as escolas, secretarias de educação e demais entidades envolvidas, as perdas decorrentes do cenário de Pandemia fossem as menores possíveis” (INEP, 2022e, p.1).

Assim o resultado obtido em 2021 configura os impactos da pandemia na educação, assim, as observações descritas nos resultados são cruciais para formulação de estratégias que conduzam a um aprendizado que possa sanar as lacunas existentes.

2.4 Saeb: produção de informação sobre o Município de Palmas

Na intenção de explorar e apresentar as condições atuais da educação após o período pandêmico no município de Palmas, a investigação baseia-se em informações censitárias, referente aos alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental nas disciplinas de Matemática e Português.

Para isso, foram utilizados os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) no Painel Educacional Municipal que apresenta conhecimentos sobre o cenário educacional brasileiro feito através do monitoramento direto da educação. Além disso, o painel tem como fonte os dados do Saeb e do Censo Escolar da Educação Básica.

O Censo Escolar coordenado pelo Inep é um instrumento de coleta de informações da educação básica obtido através de um regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação, realizado através de uma plataforma denominada Educacenso. Entretanto, a coleta é feita anualmente em duas etapas: averiguação da Matrícula Inicial e da Situação do Aluno.

Mediante ao exposto, no painel educacional para contemplar a integralidade dos estudantes os dados se dividem em três categorias: trajetória, contexto e aprendizagem, além disso, se organiza conforme as redes de ensino do município e do estado (INEP, 2020b).

Ao tratar do critério trajetória envolve-se pesquisas sobre o fluxo escolar, matrículas, taxa de distorção idade-série entre outros assuntos correlatos e importantes, enquanto ao referir-se ao critério contexto engloba-se o nível socioeconômico, a gestão escolar e o indicador de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dentre outros pontos. Para mais, o critério aprendizagem é obtido

pela nota dos estudantes e a participação das escolas nas avaliações e resultados dos testes do Saeb.

O painel engloba resultados da Rede Municipal (RM), Rede Estadual do Município (REM), da Rede Estadual (RE) e da Rede Municipal do Estado (RME). O estudo realizado é direcionado à capital, Palmas - TO, que tem um quadro de 48 escolas municipais e 4 da Rede Estadual do Município com objetivo de identificar os pontos críticos existentes no município.

Segundo o Inep(2020b) em 2021, Palmas conta com 18.118 alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), sendo que destes, 352 estudam em escolas da rede estadual do município, a distribuição deste quantitativo pode ser observada na figura 1.

Ao todo, o município é composto por 19 Escolas de Tempo Integral (ETI), de modo que 5 são escolas de campo. Assim, as matrículas dos ETI representam aproximadamente 36,8% das matrículas em 2021. Para mais, a capital tem 5 escolas de campos, o que representa aproximadamente 26% das ETI.

A distribuição dos estudantes, possibilita a investigação de como está o aprendizado em cada forma de oferta, o que possibilita um ambiente comparativo entre escolas municipais ou estaduais, de tempo regular ou tempo integral, rural ou urbano. Deste modo, o levantamento dos dados permite identificar as relações apresentadas para que os gestores educacionais consigam mapear as necessidades a serem contempladas.

Além dos resultados disponibilizados no painel municipal, o Saeb publica sua base de dados denominada microdados. Neste ambiente estão disponibilizados os dados coletados em forma “bruta” permitindo, com o adequado tratamento, a obtenção de informações preciosas capazes de fundamentar, acompanhar e avaliar o andamento da qualidade educacional brasileira, em especial, obter uma imagem do atual cenário da educação municipal de Palmas.

Mesmo com o grande potencial de trabalho existente na base de dados do Saeb, a seguir serão pontuadas apenas algumas singelas análises em caráter exemplificativo. A base dispõe-se de uma enorme riqueza de dados passíveis de serem tratadas e utilizadas como fonte de evidências para criação, acompanhamento e avaliação de resultados de políticas educacionais, porém, realizar tal análise de modo completo extrapolaria os objetivos deste trabalho

2.4.1. Análise temporal da trajetória escolar no ensino fundamental

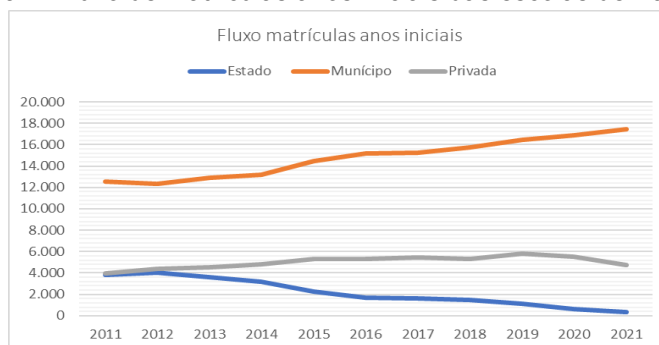
A dinâmica das matrículas é influenciada por diversos fatores, o acompanhamento de seu comportamento auxilia na compreensão de como estão organizadas as unidades escolares, a distribuição dos estudantes nas escolas municipais e estaduais auxiliando a identificar e compreender diversos fenômenos atípicos.

Correlacionada às matrículas estão diversos fatores de interesse à gestão escolar e municipal que permeiam tanto os níveis educacional quanto gerencial. Estudos sobre a modelagem das matrículas a partir de séries históricas possuem o potencial de conduzir a gestão na tomada de decisões acerca da adequação estrutural da escola segundo sua população além de fornecer evidências que permitam projeções orçamentárias e financeiras, uma vez que os repasses são diretamente relacionados ao número de alunos matriculados na unidade.

Quanto a composição, Palmas - TO, conta com escolas públicas (municipais e estaduais) e com escolas privadas. Na figura 1, observamos que desde 2012 as matrículas nos anos iniciais vem aumentando na RM e correlato ao ocorrido houve uma queda nas matrículas da REM.

Dessa forma, o gráfico mostra o alargamento entre a RM e REM em todo período analisado, visto que, o crescimento da rede municipal acontece desde 2012 de forma contínua. A partir de 2019 a REM e a rede privada tiveram uma redução nas matrículas, por outro lado a RM apresenta aumento relacionado ao número de matrículas. Assim, é possível que a nova configuração em virtude das implicações do coronavírus em 2019 tenha influenciado nas alterações da modelagem das matrículas.

Figura 1: Fluxo de matrículas anos iniciais das escolas de Palmas.



Fonte: próprio autor, com base em dados do Inep 2020 e microdados 2021.

No comparativo das matrículas existentes no município de Palmas visualiza-se na figura 1, que o fluxo de matrículas nas escolas privadas apresenta taxa de crescimento negativa de aproximadamente 18% de 2019 para 2021. Estes dados indicam uma redução nas matrículas que poderiam indicar migração de alunos da rede privada para a rede pública, entretanto vimos que houve redução na REM surgindo a dúvida se a rede municipal absorve esta demanda, ou se houve redução de fato no total de matrículas existente no município.

Para corroborar, a apresentação dos valores foram organizadas em uma tabela o acompanhamento da evolução das matrículas que pode ser analisada a seguir:

Tabela 3: Série histórica das matrículas nos anos iniciais.

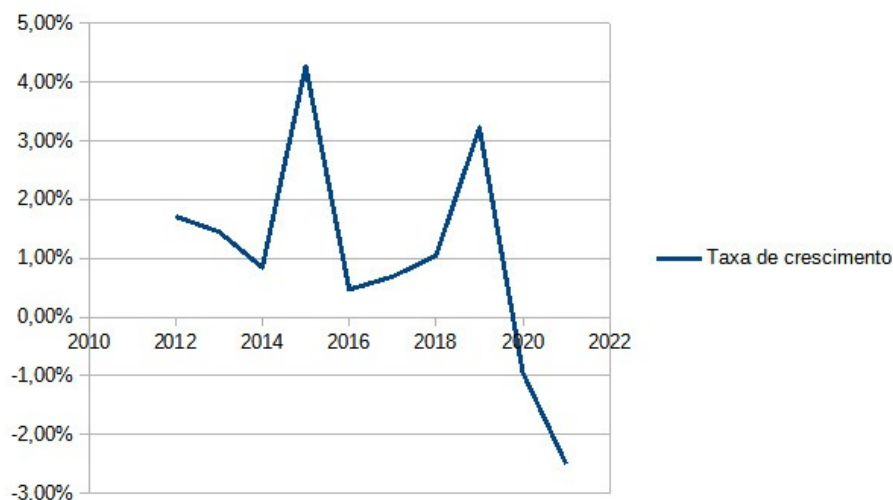
Fluxo da matrícula anos iniciais						
Ano	Rede estadual		Rede Municipal		Rede Privada	
	Matrículas	Taxa de Crescimento	Matrículas	Taxa de Crescimento	Matrículas	Taxa de Crescimento
2011	3839		12523		3987	
2012	4006	4,35%	12314	-1,67%	4377	9,78%
2013	3622	-9,59%	12877	4,57%	4498	2,76%
2014	3189	-11,95%	13159	2,19%	4826	7,29%
2015	2290	-28,19%	14477	10,02%	5311	10,05%
2016	1718	-24,98%	15141	4,59%	5322	0,21%
2017	1615	-6,00%	15266	0,83%	5452	2,44%
2018	1513	-6,32%	15738	3,09%	5315	-2,51%
2019	1088	-28,09%	16432	4,41%	5772	8,60%
2020	640	-41,18%	16884	2,75%	5547	-3,90%
2021	352	-45,00%	17411	3,12%	4730	-14,73%

Fonte: próprio autor, com base em dados do Inep 2020b e microdados 2021.

Conforme mostrado na tabela há uma redução no número de matrículas da rede estadual desde 2013 sendo mais acentuada em primeiro momento entre os anos de 2015 e 2016. Porém, a partir de 2019 esta redução tomou proporções ainda maiores apresentando quedas de 28,08% em 2019, de 41,18% em 2020 e chegando a 45,00 % em 2021.

A figura a seguir, consta um gráfico que traz outro fator incomum sobre o fluxo escolar, pela primeira vez desde 2012 a taxa de crescimento das matrículas do município nos anos iniciais foi negativa, sendo registrados valores de aproximadamente -1% em 2020 e -2,5% em 2021.

Figura 2: Taxa de crescimento das matrículas da RM nos anos iniciais



Fonte: próprio autor, com base em dados do Inep 2020b e censo escolar 2020

Por conseguinte, a rede privada sofreu uma queda no número de estudantes nos anos de 2020 e 2021, mesmo período em que ocorreu a pandemia, apresentando taxas negativas de crescimento. Dito isto, o cenário educacional instaurado pela pandemia do Covid-19, deve ser considerado como fator que desencadeou a existência de novas variáveis a serem consideradas.

Considerando este cenário atípico acerca do comportamento das matrículas na rede municipal de ensino em Palmas, algumas hipóteses coerentes com a conjuntura podem ser pontuadas como possíveis motivos determinantes para esta criticidade. A seguir, algumas destas hipóteses serão pontuadas.

Durante o período de pandemia ocorrido entre 2020 e 2021, foram tomadas diversas medidas de combate à pandemia que provavelmente interferiu na renda de diversos segmentos da economia tais como, suspensão de atividades presenciais em estabelecimentos prestador de serviços e demissão de funcionários de diversos setores devido à crise ocorrida devida às restrições sanitárias. Neste contexto, a redução do poder aquisitivo poderia afetar diretamente a capacidade de pagamento das famílias com a consequente redução das matrículas na rede privada. Para confirmar tal realidade Silva (2020), salienta que

A pandemia de coronavírus tem trazido enormes desafios para a economia mundial. O mundo do trabalho vem sendo duramente afetado. Seja com a perda de emprego e renda, com a introdução massiva do trabalho remoto ou com a exposição a situações de risco de contágio, trabalhadores de todo o

planeta sofrem os efeitos da COVID-19, das políticas restritivas e da retração econômica (SILVA, 2020, p.67).

Dada essa realidade, as famílias são obrigadas a migrar seus filhos para o ensino público, pois a redução da renda implicaria na necessidade de reavaliação dos gastos, visto que o momento trazia consigo incertezas quanto ao futuro. Apesar da rede privada proporcionar descontos nas mensalidades, ainda assim, os pais teriam que matricular os filhos nas escolas da rede pública.

Para tanto, a educação gratuita é assegurada a todos nos termos da constituição de 1988 amparados pelo artigo 207. Sendo assim, Pilarski et. al (2022, p.946) ressalta que a mídia vem noticiando que, além da migração da rede privada para a rede pública, principalmente por fatores econômicos, de maneira geral haveria a redução no total de matrículas no ensino básico.

O ensino remoto, representou inovação e desafios na nova configuração educacional. A rede particular, para continuar as atividades aderiu ao novo formato, entretanto, a nova realidade gerou atrito no que se refere a continuidade e até mesmo do não pagamento integral das mensalidades, visto que os contratos escolares eram pautados na prestação do serviço de forma presencial. Assim, Bezerra Junior e Silva (2021) enfatiza que os contratos trazem, em regra, a prestação de serviços presenciais, assim, o ensino a distância tornaria as cláusulas contratuais desproporcionais.

Para tanto, “surtem inquietações quanto a continuidade ou não do pagamento integral das mensalidades escolares sem a efetiva contraprestação integral do serviço de ensino presencial” (BEZERRA JUNIOR; SILVA, 2021, p.198). Isto posto, é possível que para alguns pais, a solução do impasse, tenha sido dada pela retirada dos filhos da rede privada, visto que não concordavam com o pagamento das mensalidades por aulas remotas.

A metodologia adotada pelo município na pandemia, marcada pela criação da plataforma Palmas Home School, foi uma medida importante, pois permitiu que os alunos prosseguissem suas atividades no período de suspensão das aulas presenciais. Neste viés, o Palmas Home School é uma plataforma de ensino virtual composta por textos, livros, vídeos, sugestões de sites e atividades para

desenvolvimento do conhecimentos dos alunos. Neste viés, Nardim et. al (2022) realça que,

Palmas Home School (PHS) é uma plataforma digital que engloba algumas atividades para o ensino remoto e híbrido na rede municipal de Palmas. A proposta inicial, ao desenvolvê-lo, foi de oferecer aos estudantes um guia de estudos estático que pudesse ser utilizado em casa, com ou sem a ajuda dos responsáveis (NARDIM et. al, 2022, p.426).

Considerando que alguns alunos não têm acesso a plataforma virtual, a SEMED, disponibilizou materiais impressos para que todos tivessem condições de continuar o desenvolvimento das atividades escolares. Além disso, professores da própria RM gravavam aulas e mantinham atendimento remoto pelas plataformas digitais.

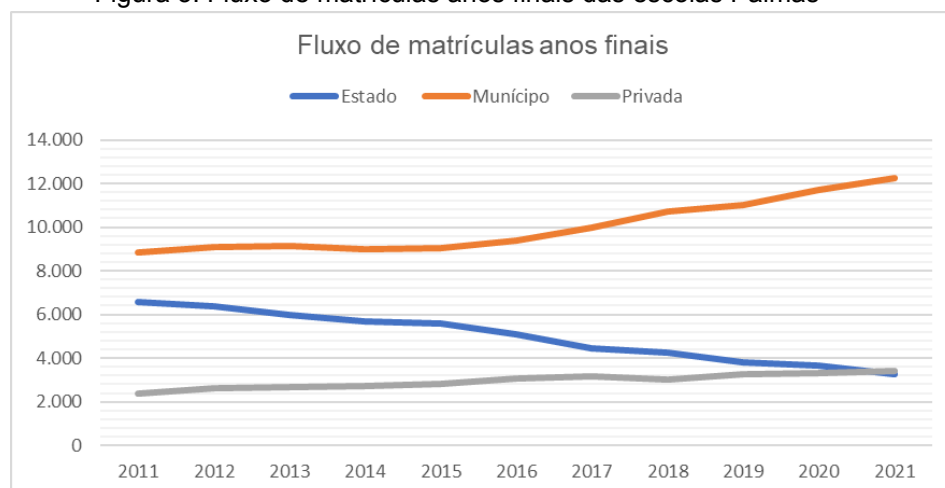
Conforme acompanhavam o desempenho de seus estudantes, professores e gestores puderam observar os registros das dificuldades que muitos deles enfrentaram nos estudos em casa, concluindo que seria indispensável o auxílio de um professor para a realização das atividades, ainda que tal acompanhamento se desse remotamente. Assim, ainda no ano de 2020, após uma pesquisa realizada de forma on-line com as famílias de estudantes para verificar qual seria, em seu entendimento, a melhor forma de atender a todos, a conclusão foi que, naquele momento, a rede de TV aberta seria a forma de alcançar o maior número possível de estudantes. Além disso, essa era também a estratégia mais acessível, em termos de gestão educacional. Assim, uma empresa foi contratada para administrar as questões técnicas pertinentes à gravação e transmissão de aulas filmadas e professores da rede, uma vez mais, participaram de forma voluntária nesse processo - planejando e ministrando aulas para gravação na Escola Municipal de Tempo Integral Almirante Tamandaré, que funcionou como ponto de apoio, fornecendo a estrutura necessária às performances docentes (NARDIM et. al, 2022, p.427).

Destarte, mesmo após a criação da plataforma foram implementadas melhorias de acordo com as dificuldades identificadas. Como apontado por Nardim et al. (2022) no trecho, uma pesquisa foi realizada com intuito de verificar qual a melhor forma para o repasse das aulas gravadas pelos professores da rede. Deste modo, as estratégias e esforços aplicados pela Secretaria Municipal de Educação podem ser uma variável positiva para o aumento das matrículas na rede.

No que concerne aos últimos anos das séries finais do 6º ao 9º, Palmas-TO, conta com 12.240 alunos matriculados nas séries finais do ensino fundamental nas escolas municipais, 3.270 nas escolas da rede estadual do município e 3.395 na rede privada em 2021. É importante observar que de 2019 para 2021 houve um

aumento significativo de matrículas na RM, ao passo que o estado aponta uma diminuição nas matrículas.

Figura 3: Fluxo de matrículas anos finais das escolas Palmas

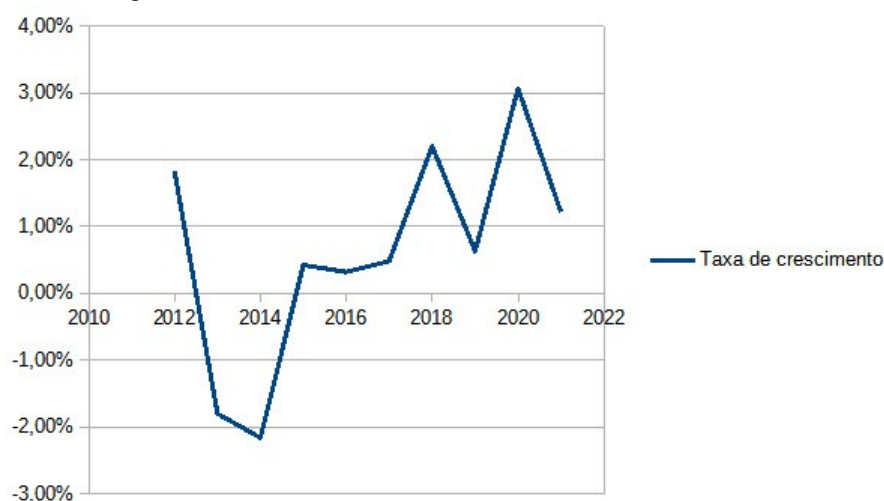


Fonte: próprio autor, com base em dados do Inep 2020b e censo escolar 2020

A rede privada nos anos finais do ensino fundamental não sofreu mudanças significativas quanto a variação das matrículas na linha do tempo mostrada no gráfico anterior. Além disso, observa-se que o comportamento da RM e da REM são inversos, ou seja, enquanto a rede municipal aumenta o número de matrículas a rede estadual diminui.

A figura seguinte por sua vez auxilia na explicação do aumento nas matrículas nos anos finais independente da rede, assim, há uma variação regular no total das matrículas.

Figura 4: Taxa de crescimento das matrículas RM nos anos finais.



Fonte: próprio autor, com base em dados do Inep 2020b e censo escolar 2020

O aumento das matrículas no município pode ser explicado de forma parcial pela redução do número de alunos no Estado. Na tabela 4, expõe-se uma série histórica sobre as matrículas em cada rede para o acompanhamento do comportamento.

Tabela 4: Série histórica das matrículas nos anos finais.

Fluxo da matrícula anos finais						
Ano	Rede estadual		Rede Municipal		Rede Privada	
	Matrículas	Taxa de Crescimento	Matrículas	Taxa de Crescimento	Matrículas	Taxa de Crescimento
2011	6.582		8.827		2.381	
2012	6.398	-2,80%	9.080	2,87%	2.637	10,75%
2013	5.965	-6,77%	9.150	0,77%	2.674	1,40%
2014	5.693	-4,56%	8.973	-1,93%	2.739	2,43%
2015	5.592	-1,77%	9.049	0,85%	2.838	3,61%
2016	5.093	-8,92%	9.394	3,81%	3.048	7,40%
2017	4.464	-12,35%	9.996	6,41%	3.160	3,67%
2018	4.270	-4,35%	10.696	7,00%	3.042	-3,73%
2019	3.830	-10,30%	11.027	3,09%	3.265	7,33%
2020	3.636	-5,07%	11.713	6,22%	3.329	1,96%
2021	3.270	-10,07%	12.240	4,50%	3.395	1,98%

Fonte: próprio autor, com base em dados do Inep 2020b e microdados 2021.

A configuração das aulas, que passaram a ser ministradas de forma remota de 2020 a 2021, devido às medidas restritivas que buscavam conter o Covid 19 impossibilitou que aulas permanecessem no formato presencial, pode ser vista como interferência atípica e um fator cabível para a explicação na mudança do comportamento das matrículas, como visto no caso dos anos iniciais.

A tabela permite observar que a pandemia também afetou negativamente as matrículas nos anos finais nas escolas privadas, uma vez que houve redução na taxa de matrículas, porém o efeito foi menor que nos anos iniciais.

Neste contexto, talvez exista maior valorização do aprendizado nos anos finais por parte dos pais, visto que não houve redução considerável das escolas particulares no período das aulas remotas, isto é, considerando os pontos levantados anteriormente nos anos iniciais para investigação neste cenário.

Pode ser observado que referente aos anos finais do ensino fundamental, não visualizou-se grandes alterações uma vez que o número total de matrículas e sua taxa de crescimento no município de Palmas não houve variações extremas, referente às migrações de matrículas entre escolas públicas e privadas também há indícios que permaneceram semelhantes.

Como possível justificativa que explique o aumento das matrículas na RM, foi realizada a análise das taxas de reprovação de 2018 e 2019 e podemos observar altos índices de reprovações se comparados a 2021, o que poderia ocasionar refluxo nas matrículas (Inep, 2020b).

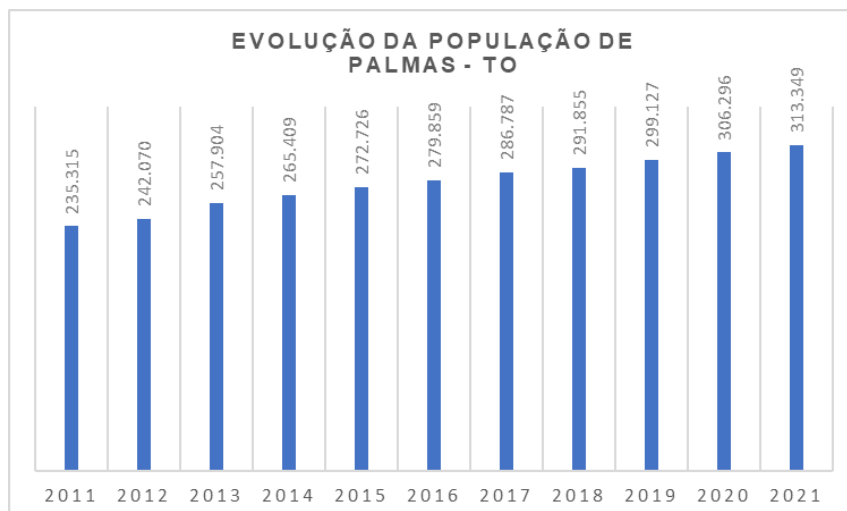
Para tanto, nos anos finais, a média de reprovações em 2018 na RM foi de 2,4%, já na REM a média foi de 11,35%. Em 2019, os números foram menores, 1,95% na RM e 5,32% na REM, porém, contribuem para que haja alunos rematriculados nos anos finais do ensino fundamental, uma vez que alguns deveriam estar compondo o corpo de alunos do ensino médio, visto que, os 9º anos apresentam as maiores taxas de reprovações.

Embora o estudo sobre as reprovações traga muito valor à avaliação educacional, é relevante ressaltar que o Painel Educacional a série histórica apresentada no Painel Educacional é muito limitada, o que inviabiliza maior assertividade sobre o comportamento das reprovações e a consequente análise sobre sua interferência no número de matrículas.

Outro ponto que poderia ser considerado é o aumento da população, segundo o IBGE (2021), mesmo diante da pandemia da Covid-19, a Capital aumentou sua população, saiu dos 306.296 habitantes, estimação de 2020, para 313.349 em 2021, ou seja, teve uma taxa de 2,3% de crescimento podendo assim contribuir para o aumento das matrículas.

O gráfico a seguir explora uma série histórica do crescimento populacional do município, com intuito de identificar se houve um aumento atípico do número de habitantes que possam influenciar nas matrículas das escolas. A pesquisa engloba os dados de 2011 a 2021, ou seja, 10 anos foram analisados.

Figura 5: Evolução das população de Palmas - TO



Fonte: Próprio autor, com base nos dados do IBGE 2021.

Exposta essa tessitura, apesar de o crescimento populacional de Palmas apresentado na figura 5 ser crescente, de certo modo acontece de forma linear, como regularidade, assim, não indica que pode interferir de forma atípica nos números apresentados, porém existe uma potencialidade na estimativa de que este aumento tenha sua contribuição no fluxo das matrículas das escolas a cada ano.

Neste viés, a apresentação da distribuição das matrículas tem o intuito de conhecer a organização escolar de forma que contribua para o diagnóstico da rede. Para tratar das especificamente das unidades é necessário investigar recortes que agregaram mais características às informações.

2.4.2. A trajetória das matrículas sob a ótica do tipo de oferta

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) aborda na meta 6, a educação em tempo integral, fixando a meta de que no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas deverão ser ofertadas em tempo integral com pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica matriculados nesta modalidade (BRASIL, 2014a).

A distribuição das matrículas nas Escolas de Tempo Regular (ETR) e integral permite a localização dos estudantes em duas formas de oferta, assim, posteriormente é pertinente a análise do aprendizado em cada esfera. Para tanto, é

necessário tecer descrições estatísticas que desenham essas distribuições no ensino fundamental. A tabela 5, mostra a distribuição nas séries iniciais:

Tabela 5: Taxas de matrículas séries iniciais nas ETR e ETI

	Matrículas					
	2018		2019		2021	
	RM	REM	RM	REM	RM	REM
1º ano	3.355	7	3.274		3.572	
2º ano	3.271	71	3.358		3.449	
3º ano	3.029	419	3.349	123	3.485	1
4º ano	3.215	407	3.126	452	3.611	48
5º ano	2.868	511	3.325	458	3.294	303

	Matrículas em Tempo Integral					
	2018		2019		2021	
	RM	REM	RM	REM	RM	REM
1º ano	907	7	719		868	
2º ano	1.342	25	1.280		1.147	
3º ano	1.745	241	1.540	0	1.193	0
4º ano	1.818	181	1.551	0	1.595	0
5º ano	1.848	257	1.875	0	1.620	

Fonte: Painel Educacional, Inep 2020b.

Constam nas tabelas informações acerca da distribuição das matrículas em escolas de tempo regular e integral nos anos iniciais. Observa-se que a partir do 1º ano as matrículas nas escolas de tempo integral (ETI) aumentam consideravelmente em todos os anos. Para melhor compreensão, o gráfico da figura 6 contempla toda a RM do ensino fundamental.

Figura 6: Matrículas do ensino fundamental das escolas públicas



Fonte: Próprio autor, com base em informações do Painel Educacional, Inep 2020b.

Em 2018, o número de matrículas das ETI apesar das unidades de tempo regular serem mais numerosas, era bastante próximo, mas, a partir de 2019 o cenário se modificou e as ETR se tornaram a forma de oferta com maior concentração de estudantes.

Assim, a considerar a meta 6, do PNE 2014-2024, na qual consta que deve haver pelo menos 25% dos alunos matriculados em escolas de tempo integral, o

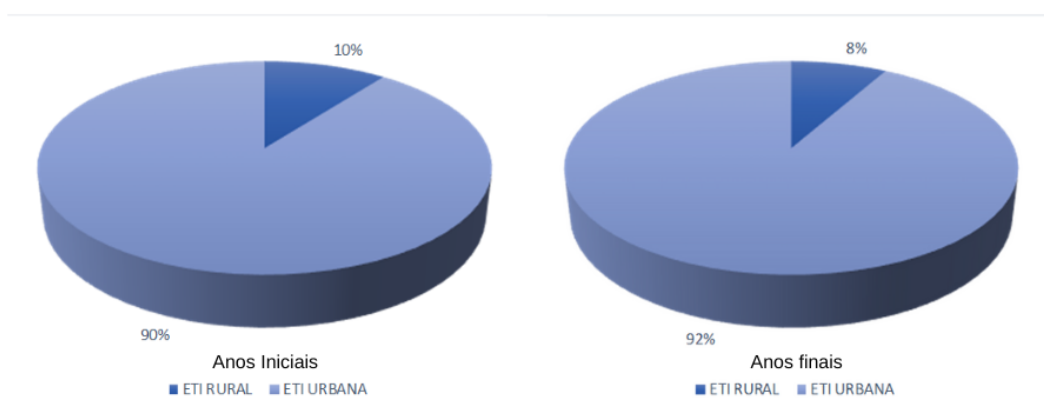
município de Palmas contribui de forma positiva para o alcance da meta nacional, pois dispõe de um grande número de matrículas nas ETI.

Fatos curiosos foram observados no município de Palmas referente ao cumprimento da meta 6 do PNE (2014-2024). Em primeiro momento, observou-se que muito precocemente o município avançou na busca de se atingir o seu cumprimento, atingindo um número de matrículas muito superior aos 25% previstos para 2024 e atingindo percentuais muito próximos referente à quantidade de escolas ainda em 39,5%. Por outro lado, observa-se que a redução do número de matrículas nesta modalidade a partir de 2019 pode indicar preocupação relacionado a este objetivo.

Em um recorte, através do tratamento dos microdados do Saeb 2021, identificou-se a quantidade de matrículas nas escolas de campo que representa cerca de 2,5% nos anos iniciais e 37,5% nos anos finais, isto é, em relação ao total de estudantes da RM. Para além disso, traçando um delineamento entre as ETI, visto que todas escolas de campo são ofertadas dessa forma, obtém a seguinte porcentagem das matrículas.

Figura 7: Distribuição das matrículas nas ETI.

Distribuição das matrículas nas escolas de tempo Integral



Fonte: Próprio autor, com base no microdados Saeb 2021.

Assim, observa-se que as escolas de campo apresentam um público minoritário comparado às escolas urbanas, apresentando um quantitativo de 672 alunos nos anos iniciais e 547 nos anos finais. Para mais, no âmbito geral do município, a porcentagem de matrícula é de cerca de 3,85% e 4,46% para os anos iniciais e finais respectivamente.

2.4.3 A Reprovação e a distorção Idade-Série no período pandêmico

De acordo com a Lei Nacional nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1.996, com base nos princípios presentes na Constituição há proibição de reprovação nas turmas de alfabetização. A resolução do Conselho Nacional de Educação CNE de 14 de dezembro de 2010, no Art. 30 , inciso III enfatiza,

a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (MEC/INEP, 2010, p.8)

Entretanto a nova BNCC, altera o período de alfabetização, antecipando até os dois primeiros anos do ensino fundamental. Assim, a análise das reprovações inicia a partir do 3º ano do ensino fundamental, visto que as duas primeiras fases são turmas voltadas à alfabetização.

Deste modo, um ponto crucial a ser observado são as taxas de reprovações dos anos iniciais dispostas na tabela 6. Nota-se que a taxa de reprovação nos 5º anos da REM apresentam os maiores índices, visto que, em 2021 nos 3º e 4º as taxas são zero. Acrescenta-se, por sua vez, que na RM as taxas ficam cada vez menores, sendo que em 2021 variou de 0,1% a 0,2%.

Tabela 6: Taxas de reprovação e distorção Idade-série anos iniciais

	Taxa de Reprovação (%)					
	2018		2019		2021	
	RM	REM	RM	REM	RM	REM
1º ano	0,0	0,0	0,0		0,0	
2º ano	0,0	0,0	0,0		0,0	
3º ano	0,9	1,7	0,2	0,0	0,1	0,0
4º ano	0,3	3,5	0,0	4,4	0,1	0,0
5º ano	0,7	3,6	0,7	3,3	0,2	3,4

	Taxa de Distorção Idade-série (%)					
	2018		2019		2021	
	RM	REM	RM	REM	RM	REM
1º ano	0,6	0,0	1,0		1,0	
2º ano	0,8	1,3	1,0		1,4	
3º ano	2,0	3,3	2,5	0,0	1,9	14,3
4º ano	2,9	13,0	3,3	12,4	2,3	3,6
5º ano	4,0	16,1	3,6	14,7	3,6	7,8

Fonte: Painel Educacional, Inep 2020b adaptado.

Em contrapartida, os 5º anos também apresentam as maiores taxas de distorção Idade-série na rede municipal e estadual, assim, as turmas podem ser

consideradas de modo especial, visto que, as taxas enunciam taxas relevantes. No entanto, na linha do tempo desses três anos, há uma diminuição nas taxas de distorção em ambos..

Segundo os dados do Inep (2020b), apesar da taxa de distorção idade-série nos 5º anos do ensino fundamental do município apresentar uma queda de 0.4 pontos percentuais de 2018 para 2021 na RM, permanece em alta se comparadas com as séries anteriores, com 3,6% de taxa de distorção.

Neste momento, a descrição se refere aos anos finais do ensino fundamental. Em 2020, apesar de esperar-se um aumento nas taxas de reprovações, devido às dificuldades do Covid 2019, o que houve foi uma redução tanto na RM como na REM. Subjacente, em 2021 as reduções continuaram. Um avanço notável aconteceu nos 7º anos das REM que saiu de 12,6 % em 2018 para a estaca zero em 2021.

Tabela 7: Taxas de reprovação nos anos finais.

	Taxa de Reprovação (%)					
	2018		2019		2021	
	RM	REM	RM	REM	RM	REM
6º ano	2,3	8,6	2,6	4,1	0,2	0,7
7º ano	3,4	12,6	2,4	5,1	0,2	0,0
8º ano	3,3	10,9	2,5	6,2	0,3	1,3
9º ano	0,6	13,3	0,3	5,9	0,2	0,8

Fonte: Painel Educacional, Inep 2020b.

Tal cenário pode gerar especulações, visto que a redução nas taxas de reprovação pode ter sido influenciada pela flexibilização dos critérios de aprovação, dado a instauração das atividades online ou pode-se considerar a hipótese de que os alunos obtiveram maior aproveitamento no formato remoto.

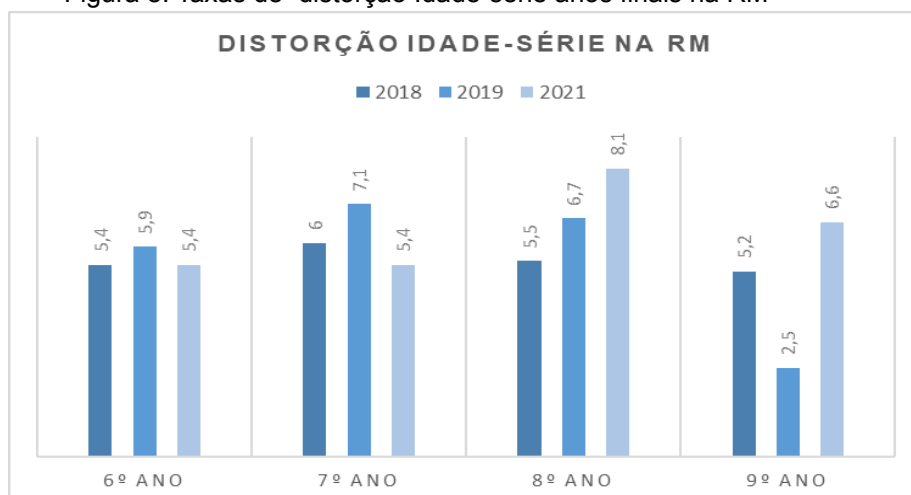
Assim, investigando a segunda suposição, tem-se que se houve aumento no rendimento dos alunos durante a pandemia implicaria diretamente em melhores médias no Saeb. Na próxima subseção aborda-se uma série histórica do aprendizado aferido no sistema fornecendo evidências para esta suposição.

Por conseguinte, como comentado anteriormente, o Ideb utiliza o indicador da trajetória e também o de aprendizado escolar, como visto, a flexibilização de um dos pontos pode influenciar no indicador de qualidade final. Deste modo, para este

índice não é plausível a flexibilização se não houver maior rendimento dos conhecimentos.

Explorando as taxas de distorção idade-série, os gráficos 7 e 8 apresentam uma série histórica para anos finais na RM e RM respectivamente.

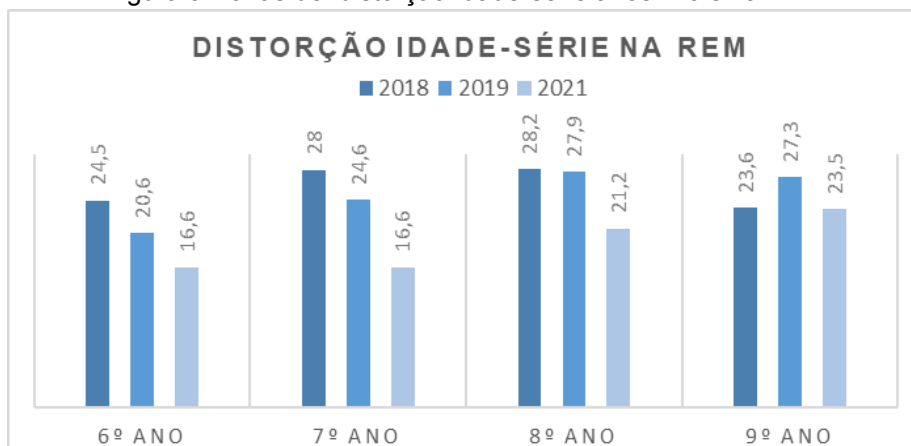
Figura 8: Taxas de distorção Idade-série anos finais na RM



Fonte: Próprio autor, com em dados do Painel Educacional, Inep 2020b.

A média de distorção idade-série obtiveram altas na RM nos 8º e 9º anos em 2021, deste modo, nos 8º anos o aumento foi de 5,5% para 8,1% de 2018 a 2021. Por conseguinte, nos 9º anos houve um crescimento na distorção, visto que, subiu de 2,5% para 6,6% de 2019 para 2021. É evidente o impacto da nova configuração a que o mundo foi submetido, neste contexto, o direcionamento para a formulação de políticas que visem uma correção deste cenário pode vir a ser considerada primordial para a educação.

Figura 9: Taxas de distorção Idade-série anos finais na REM



Fonte: Próprio autor, com em dados do Painel Educacional, Inep 2020b.

Na rede estadual as taxas de distorção reduziram em todas as turmas em 2021. No entanto, mesmo diante da redução os números são bem maiores que na RM. Um grande avanço, foi notado nos 7º anos da rede estadual, pois saíram de uma taxa de 28% em 2018 chegando a 16,6 % em 2021.

Para mais, é possível investigar se existe uma correlação entre a taxa de reprovação e a taxa distorção Idade-Série. De início, investigando o 1º e 2º anos do ensino fundamental por possuírem taxas de reprovações 0% devido o aporte normativo que proíbe a reprovação nessas turmas, observa-se que apresentam taxas de distorção Idade-série, logo, constata-se a existência de outros fatores que interferem neste segmento.

Para identificar a ocorrência de correlação entre a taxa de reprovação e a taxa Idade-série nas demais turmas, o cálculo do coeficiente de correlação de Pearson foi computado considerando a rede municipal e estadual nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Tabela 8: Correlação entre a taxa de reprovação e a taxa de distorção Idade-série

Turma	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Coeficiente de Pearson	0.19	0.97	0.87	0.72	0.73	0.70	0.64

Fonte: Próprio autor, com base em informações do Painel Educacional, Inep 2020b.

Sabendo que quando o valor do coeficiente é próximo de -1 ou 1 há uma forte correlação, à exceção do 3º ano do ensino fundamental as turmas possuem coeficientes de correlação acima de 0.6 o que indica correlação entre as duas taxas. No 4º ano, por exemplo, a correlação é forte com o coeficiente de Pearson medindo 0.97, para tanto, conclui-se que o número de reprovações tem grande influência no índice de distorção idade-série do município.

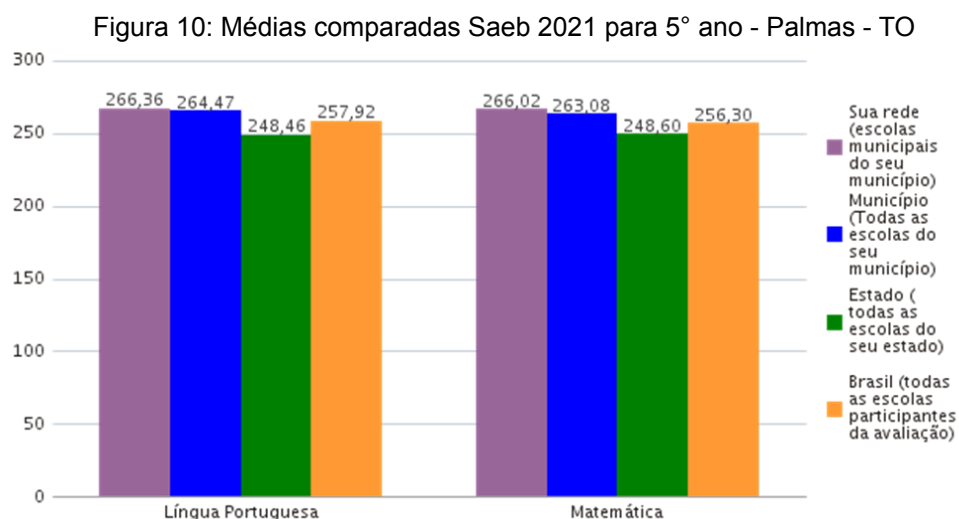
2.4.4 O que dizem os números sobre a aprendizagem no 5º e 9º ano?

Dando continuidade a análise dos Painéis educacionais (Inep 2020b), no que tange aos critérios de aprendizagem, a análise será realizada para os 5º e 9º anos do ensino fundamental. Vale destacar que um dos critérios para que as escolas participantes tivessem seus resultados divulgados era que a escola atingisse uma

taxa de participação mínima de 80% dos alunos matriculados como previsto pelo PNE (2014-2024).

Nos 5º anos, a quantidade de alunos participantes foi de 2.813, porém das 34 escolas participantes, apenas 28 tiveram resultados divulgados. Para tanto, as informações divulgadas permitem a comparação das médias, assim como apresentado na figura a seguir.

Sendo assim, antes de prosseguir é importante mencionar que o contexto da educação analisada em 2021 é atípico, pois, como visto, a ocorrência da pandemia de Covid-19, interfere nos resultados, dado todos os fatores que influenciam, sejam eles identificáveis ou não. Para tanto, a análise deve ser feita de modo a apoiar as políticas educacionais que tenham o condão de mitigar os danos causados.



Fonte: Painel Educacional, Inep 2020b.

Em um Comparativo dos índices de todas as escolas estaduais e municipais de Palmas, visualiza-se que em Língua Portuguesa e Matemática (Violeta) as médias das escolas municipais e são próximas. É notável a diferença entre RM e a REM (Verde), há uma diferença de 17,9 pontos em Língua Portuguesa e 17,4 em Matemática.

Neste viés, apesar de compartilharem aspectos relacionados ao espaço geográfico, políticos e econômicos, existem diferenças a serem consideradas entre as médias apontadas na REM e RM. Deste modo, há a necessidade de um emparelhamento entre as práticas pedagógicas das escolas ofertadas pelos dois

entes para que, em regime de colaboração, promovam a redução da disparidade observada.

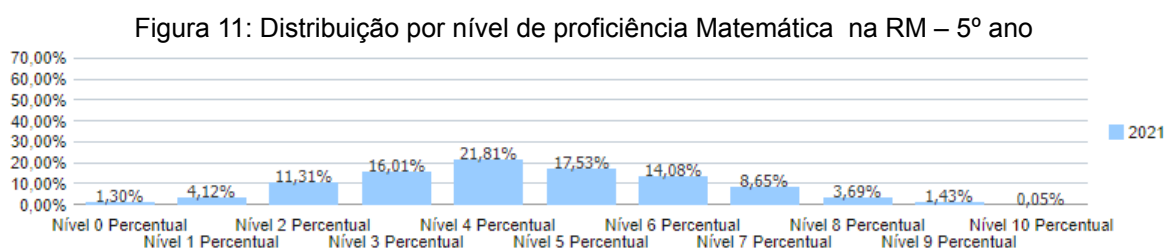
Apesar de não serem disponibilizados pelo painel educacional dados que tratam do aprendizado das escolas de tempo regular separadamente das ETI, pode-se reconhecer que a abordagem é interessante, pois busca realçar particularidade para cada forma de oferta, evidenciando se há discrepância entre aproveitamento.

Neste viés, o trabalho realiza o estudo de tais considerações na seção 3, aportando-se nos dados do sistema de avaliação em larga escala a nível municipal, visto que os dados disponibilizados permitem ressaltar o índice de aprendizado em cada esfera.

De acordo com a tabela 2 (subseção 2.2.2) que apresenta a variação de cada nível do Saeb, observa-se na distribuição a seguir, que o maior número de estudantes um total de 21,81% estão localizados no nível 4 (Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225). Em segundo lugar, o nível 5 comporta 17,53% dos matriculados.

No nível 4 os alunos provavelmente são capazes de reconhecer espaço e forma, grandezas e medidas é possível que possuam habilidades para realização de operações numéricas com frações. No nível 5, além das habilidades citadas anteriormente, as proficiências do cálculo de áreas, conversão de medidas e a resolução de problemas envolvendo dobro e triplo são esperadas dos estudantes.

Entretanto, analisando a figura 11, nota-se que mais de 72% dos alunos estão entre os níveis 0 e 5. Portanto, mostra-se que há necessidade de trabalhar com esse quantitativo para elevar os níveis de aprendizagem dos estudantes.

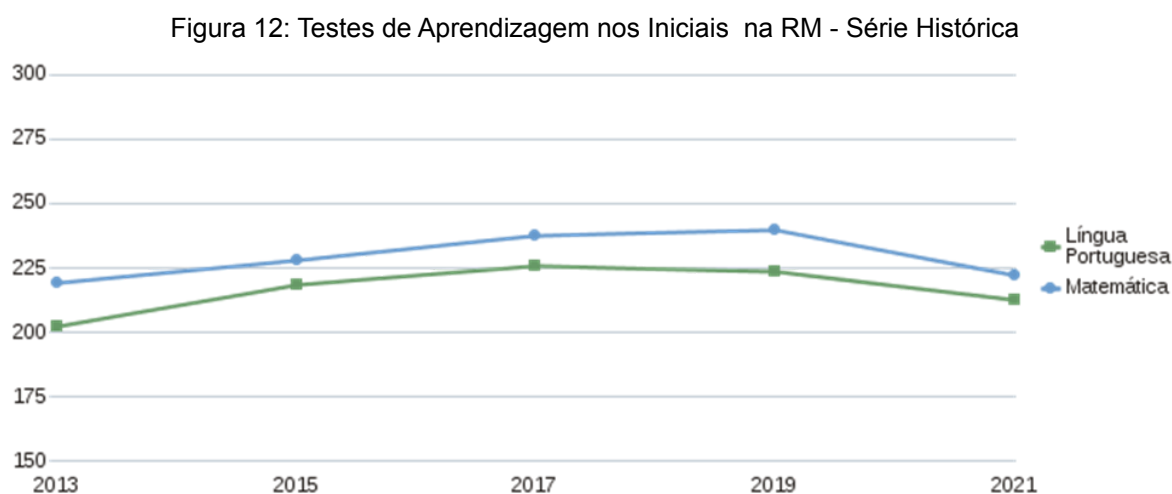


Fonte: Painel Educacional, Inep 2020b.

Este percentual de 72% abaixo do nível 6, indica que os conhecimentos a respeito da duração de eventos cronológicos, conversão de unidades de tempo e

operação com frações, por exemplo, precisam de ser trabalhados de forma paralela ao currículo já estabelecido, aportando-se em práticas pedagógica que envolvam os fatores externos que influenciam o desenvolvimento dos alunos, visto que, essas competências são requeridas no dia-a-dia.

O Inep (2020b), divulgou uma série temporal dos testes de aprendizagem de 2013 a 2021. Embora Palmas tenha evoluído, após o período pandêmico as notas ficaram abaixo das obtidas em 2015. É importante apontar que de 2017 para 2019 houve uma queda no aprendizado na disciplina de Matemática.



Fonte: Painel Educacional, Inep 2020b.

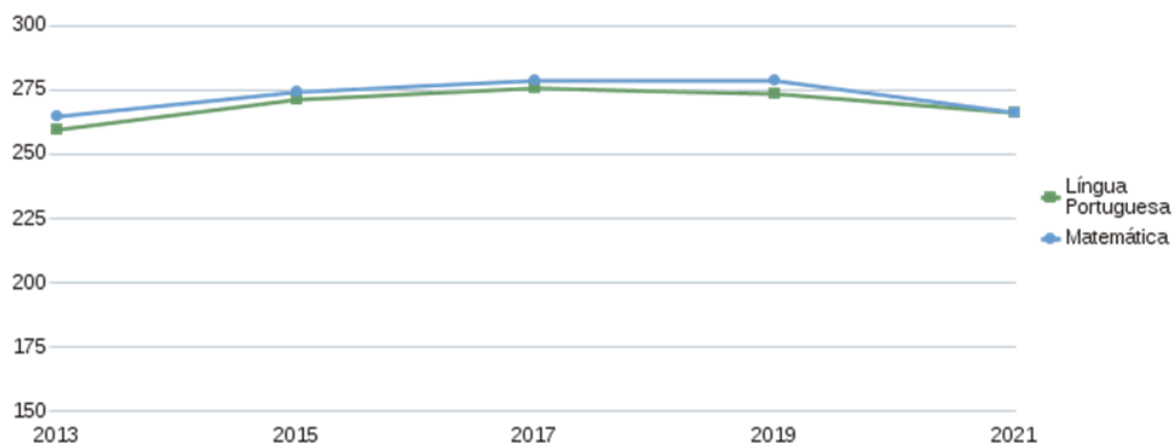
Desde 2013, Palmas-TO, apresentou resultados crescentes nas proficiências, é importante observar que na figura 12, os testes de aprendizagem de Matemática possuem maiores médias que em Língua Portuguesa. No entanto, não se pode comparar as duas disciplinas, pois apresentam níveis diferentes.

Assim, como de acordo Inep 2020b, a queda no índice em 2021 é semelhante na REM, deste modo a hipótese levantada na seção anterior de que a redução na taxa de reprovação pode ter sido influenciada pelo aumento do rendimento escolar não se confirma, visto que houve a redução nas médias dos testes.

Neste momento a descrição será referente ao 9º ano do ensino fundamental, a apresentação da série histórica dos testes de aprendizagem do Saeb de 2013 a 2021, que permite a realização de um comparativo de quanto a educação tem

avançado, além disso, possibilita visualizar o desafio a ser superado após a pandemia do coronavírus.

Figura 13: Saeb - Testes de Aprendizagem do 9º ano



Fonte: Painel Educacional, Inep 2020b.

Observa-se que o gráfico apresenta comportamento similar ao dos testes de aprendizagem do 5º ano, uma vez que, a disciplina de Matemática apresenta maiores médias que em Língua Portuguesa. Neste segmento, no ano de 2021, após a queda dos números, supostamente influenciada pelos caminhos trilhados pela educação durante o período pandêmico, a média ficou abaixo da obtida em 2015. Observa-se uma redução em Matemática de 2017 para 2019.

Além disso, a diferença entre as médias das duas disciplinas mantidas desde 2013, estão praticamente iguais em 2021. Para tanto, a tabela 9 mostra, em percentual, a distribuição de alunos em cada nível nos 9º anos de 2013 a 2021.

Tabela 9: Testes de Aprendizagem por disciplina do 9º ano

Língua Portuguesa - 9º ano - Percentual						Matemática - 9º ano - Percentual					
Nível	2013	2015	2017	2019	2021	Nível	2013	2015	2017	2019	2021
Nível 0	11,33	6,25	5,29	7,71	11,41	Nível 0	11,48	5,63	5,56	6,86	10,61
Nível 1	10,63	8,69	7,84	8,01	10,26	Nível 1	9,08	10,03	7,60	7,16	10,72
Nível 2	18,55	15,26	12,81	13,77	12,11	Nível 2	16,94	15,54	14,89	13,65	15,10
Nível 3	21,86	22,06	21,66	18,40	19,50	Nível 3	18,64	19,52	17,76	16,63	17,82
Nível 4	17,74	20,68	22,82	20,98	19,10	Nível 4	19,42	19,03	19,93	21,48	20,44
Nível 5	11,80	16,34	16,36	17,68	16,11	Nível 5	14,12	15,58	17,04	17,06	14,26
Nível 6	5,95	8,19	9,03	10,11	8,57	Nível 6	6,69	9,06	11,37	9,65	7,24
Nível 7	2,14	2,35	4,19	3,16	2,89	Nível 7	2,48	3,97	4,28	5,72	2,86
Nível 8	0,00	0,17	0,00	0,18	0,04	Nível 8	0,89	1,38	1,29	1,80	0,95
						Nível 9	0,25	0,25	0,27	0,00	0,00

Fonte: Painel Educacional, Inep 2020b.

Considerando que há diferentes níveis de proficiência, aponta-se como relevantes:

1. No nível 0 houve um aumento de 3,7 % em Língua Portuguesa e 3,81 % em Matemática de 2019 para 2021, o posicionamento de acordo com a descrição do nível indica que estes alunos deveriam requerer uma atenção especial, visto que não teriam demonstrado habilidades consideradas elementares. Observa-se que houve um aumento considerável do nível 0 de 2019 para 2021.

2. A partir do nível 4 em português, houve uma redução considerável em todos de 2019 para 2021 e em Matemática a redução acontece a partir do nível 5 em todos os níveis.

3. Como fator positivo, pode-se ressaltar a soma dos percentuais iguais ou superiores a 4 em Português, além disso, há espaço para crescimento em matemática uma vez que a soma dos percentuais iguais ou superiores a 4 estão abaixo de 50%.

Em relação aos resultados, dada às medidas tomadas na pandemia, Palmas, permanece entre as capitais com melhor desempenho, porém, existe a necessidade de realizar reformulações que elevem o aprendizado, visto que, a análise de cada categoria revela que preciso estabelecer estratégias que direcionam novos caminhos para que se retome os índices crescentes.

A adoção das políticas de isolamento social necessárias para frear a contaminação do Covid-19 refletiu em uma nova configuração educacional, um desafio para gestão escolar, professores, alunos e sociedade. Os impactos, como analisado, são reais e presentes, por isso, deve haver em regime de colaboração a elaboração de políticas voltadas para educação que busquem recuperar os atrasos causados pelos problemas em saúde pública ocorridos em 2020 e 2021, com vistas à elevação dos índices.

3. APRESENTAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE PALMAS - TO

A criação do sistema de avaliação em larga escala pelos municípios, além de promover a autonomia da gestão escolar local, analisa os dados concentrados na localidade, por sua vez, a análise produz informações que possibilitam direcionar as práticas escolares dentro de suas especificidades. Assim, os dados são obtidos de forma que revelam as particularidades das escolas e dos alunos, além disso, facilita o acesso direto às informações aferidas.

Tais explanações, ancoradas ao fato de que “a avaliação em nível municipal, torna-se mais viável o envolvimento de professores e especialistas de secretarias e das escolas na própria montagem do sistema de avaliação” (FREITAS et al., 2009, p. 48), realçam a eficácia dos resultados a serem produzidos, visto que o engajamento na montagem do sistema possibilita uma maior compreensão dos resultados.

3.1 O desenho do Sistema de Avaliação Educacional de Palmas (Saep)

Em decorrência da amplitude e da lacuna temporal fornecida pelos dados do Saeb, na busca de resultados que melhor represente a qualidade de ensino das escolas do município, Palmas - TO criou seu próprio sistema de avaliação denominado Sistema de Avaliação Educacional de Palmas (Saep). Na perspectiva de trazer efetividade à avaliação externa segundo sua realidade educacional, o Saep se propõe a contribuir com a melhoria da realidade educacional do município.

A partir dos estudos foi possível observar os avanços que foram conseguidos no que tange à avaliação em larga escala pelo município de Palmas, conseguindo um monitoramento periódico da qualidade do ensino. No entanto, também, foi identificada a necessidade de o Sistema de Avaliação de Palmas construir seu próprio caminho, procurando encontrar o equilíbrio entre a pesquisa pela identificação de novos aspectos influenciadores da qualidade de ensino, no intuito de aproximar a avaliação local do cotidiano escolar, obtendo assim, maior efetividade na apropriação de resultados pela comunidade escolar, e a formação de professores, sem distanciar dos padrões de qualidade apresentados no Saeb (CASTRO, 2021, p. 18).

Para obter informações precisas, os municípios detêm capacidade e autonomia para elaborar um sistema de avaliação próprio que produza informações acuradas de sua qualidade de ensino. O Sistema de Avaliação Educacional de Palmas (Saep) é aplicado em toda rede municipal e realiza análises estatísticas dos dados coletados que revelam o desempenho dos alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental, público alvo da avaliação.

O Sistema foi implantado em 2012 e é caracterizado como uma avaliação externa pela Secretaria Municipal de Educação, de modo que, tem o intuito de fornecer indicadores consistentes, periódicos e comparáveis da rede municipal de ensino de Palmas, que venham nortear os agentes envolvidos no sistema educacional na busca da melhoria da qualidade do ensino (PALMAS, 2012).

Palmas é a capital do Tocantins, a juvenil do Brasil, a rede municipal de ensino, público alvo do Saep conta com 42 estabelecimentos de ensino, sendo 19 com atendimento de tempo integral, sendo 5 destas escolas de Campo (PALMAS, 2022b).

A capital possui um conjunto de diretrizes que incentivam a gestão democrática educacional, para enunciar esse princípio, a Lei Orgânica Municipal, a Lei que institui o Sistema Municipal de Ensino (Lei Municipal n. 1.350, de 9 de dezembro de 2004) e a Lei que integra o conselho do Fundeb como câmara do conselho municipal e dá outras providências (Lei n. 1461. de 13 de março de 2007) justificam de forma indireta a construção do Saep como um instrumento de um trabalho democrático nas escolas.

A lei Orgânica Municipal de Palmas, estabelece no Cap. IV, da educação, da cultura, do desporto e do lazer, art. 163, diz que é dever do município com a educação a oferta do ensino fundamental, assim como atendimento especializado e condições de acesso.

Para tanto, segundo a Lei Municipal nº. 1.350, de 9 de dezembro de 2004, no art. 3º, diz que a Secretaria Municipal de Educação é responsável por “planejar, coordenar, executar, supervisionar e avaliar as atividades de ensino a cargo do Poder Público Municipal no âmbito da educação básica” (PALMAS, 2004). No art. 5º, trata-se da gestão democrática, assim, concebe a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) autonomia para coordenação das etapas mencionadas

anteriormente, assim, o Saep é uma ferramenta adotada pela secretaria para avaliar o ensino.

A Lei Municipal nº. 1.461, de 13 de março de 2007, no art. 2º infere que

O Conselho Municipal de Educação, regulamentado em Regimento Interno, é órgão colegiado integrante do Sistema Municipal de Ensino de Palmas - SME, com atribuições normativas, deliberativa, mobilizadora, fiscalizadora, consultiva, propositiva, de controle social e de assessoramento aos demais órgãos e instituições do Sistema de Educação do Município (Palmas, 2007, s/p).

Ainda referente a lei nº. Municipal 1.461/2007, o art. 3º, denota as funcionalidades do conselho e faz referência de certo modo ao Saep:

Compete ao Conselho:

Art. 3º I - promover a participação da sociedade civil no planejamento, no acompanhamento e na avaliação da educação municipal;

II - zelar pela qualidade pedagógica e social da educação no SME;

III - zelar pelo cumprimento da legislação vigente, no SME;

IV - participar da elaboração e acompanhar a execução e a avaliação do Plano Municipal de Educação de Palmas;

V - assessorar os demais órgãos e instituições do Sistema Municipal de Educação no diagnóstico dos problemas e deliberar a respeito de medidas para aperfeiçoá-lo;

VI - emitir pareceres, resoluções, indicações, instruções e recomendações sobre assuntos do Sistema Municipal de Educação de Palmas, em especial, sobre autorização de funcionamento, credenciamento e supervisão de estabelecimentos de ensino públicos e privados de seu sistema, bem como a respeito da política educacional nacional;

VII - manter intercâmbio com os demais Sistemas de Educação dos municípios e do Estado do Tocantins;

VIII - analisar as estatísticas da educação municipal anualmente, oferecendo subsídios aos demais órgãos e instituições do Sistema Municipal de Educação de Palmas;

IX - emitir pareceres, resoluções, indicações, instruções e recomendações sobre convênio, assistência e subvenção a entidades privadas filantrópicas, confessionais e comunitárias, bem como seu cancelamento;

X - acompanhar o recenseamento e a matrícula da população em idade escolar para a educação infantil e ensino fundamental, em todas as suas modalidades (PALMAS, 2007, grifo nosso).

As leis exploradas ao fazerem menção à oferta do ensino fundamental, a gestão democrática, e as atividades do conselho de Educação fazem direcionamento a criação de um instrumento de avaliação de larga escala, no caso o Saep atende tais explanações.

O Saep é direcionado para rede municipal, aos alunos do ensino fundamental, promove a gestão democrática e ainda mobiliza, fiscaliza, propõe, e avalia a qualidade de ensino da rede municipal de Palmas, de modo que satisfaz os

princípios de Administração Pública e encadeia a superação dos desafios encontrados.

Em decorrência da escassez de documentos oficiais, decretos e leis publicadas no Diário Oficial do Município que se refere em específico ao Saep, para ressaltar o delineamento da estrutura e objetivos do sistema de avaliação externa, versa-se em documentos oficiais e trabalhos publicados, além disso, recorre-se a sites e notícias publicadas inexploradas em trabalhos anteriores.

Palmas (2013), enfatiza que o objetivo do Saep se respalda em avaliar o ensino da rede municipal, realizar o levantamento de indicadores educacionais, além disso, busca fornecer suporte pedagógico às unidades educacionais, assim, o alcance das metas, buscam uma educação de excelência para a Capital.

A respeito das avaliações:

As avaliações do SAEF são caracterizadas como avaliação externa, que **têm como finalidade fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da Educação Básica** – Ensino Fundamental, no sistema educacional da Rede Pública Municipal, que sejam **capazes de orientar os agentes nela envolvidos** quanto ao monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino (PALMAS, 2022b, p. 6, grifo nosso).

Logo, o Saep apresenta objetivos claros de avaliar a qualidade de ensino da rede municipal de Palmas - TO, com o propósito de obter informações da Educação Básica que possibilite situar e orientar os envolvidos na esfera educacional, enfatizando as particulares das escolas para que possam formular políticas educacionais que encaminhem para índices de qualidade cada vez melhores.

3.2 Estrutura do Saep

O conhecimento das abordagens adotadas pelo município revelam-se importantes para compreensão de toda articulação que mobiliza o crescimento do indicador de qualidade da capital. Desse modo, permite uma compreensão efetiva dos resultados.

“O Município de Palmas, em termos de educação, é um dos mais importantes no Estado do Tocantins, e vem passando por grandes transformações que proporcionam ao aumento efetivo de alunos” (SILVA; OLIVEIRA, 2022, p.89).

Os avanços nos índices educacionais são notórios, inclusive a capital possui um dos melhores índices no Ideb nos 9º anos.

O Saep como instrumento avaliativo se orienta pela Matriz Curricular procurando verificar o alcance de índices, metas e médias previamente planejadas, servindo de instrumento que se destina orientar o gestor para o alcance dos objetivos definidos nas políticas públicas educacionais (CASTRO, 2021, p.7).

De acordo com Palmas (2022b), as avaliações dos Saep é composta de itens elaborados em conformidade com as habilidades do Documento Curricular do Tocantins (DCT), fato apontado como uma novidade nas avaliações de 2022. Além de ser uma alteração recente em virtude da lacuna causada pelo governo federal referente a não atualização da matriz de referência de acordo com a BNCC, isto ocorreu posteriormente ao Saeb.

Para mais, as avaliações são elaboradas baseada nas matrizes de Saeb, aprofundada na BNCC e em pesquisas em outras matrizes de referência de outros estados por meio da internet (PALMAS, 2022a). Em relação ao DCT, sabe-se que,

O Documento Curricular do Tocantins divide-se em quatro Cadernos, destinados às duas primeiras etapas da educação básica, sendo um da educação infantil, organizado em cinco capítulos, a saber: Educação infantil como política; Diversidade e identidade cultural do Tocantins; Os profissionais e formação docente; Organização do trabalho pedagógico; Os direitos de aprendizagem e as experiências cotidianas. Os demais cadernos destinam-se ao ensino fundamental, estruturados por competências e habilidades e organizados por área de conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Ensino Religioso; Ciências da Natureza e Matemática (TOCANTINS, 2019, p.11).

Para tanto, o documento apresenta um quadro para cada disciplina e série, ressaltando as unidades temáticas a serem abordadas acompanhadas das habilidades da BNCC, além disso descreve os objetos de conhecimento e tece sugestões pedagógicas.

Embora o Saep utilize o documento “apresenta somente os conhecimentos plausíveis de serem medidos em uma avaliação de larga escala, não abrangendo todos os objetos de conhecimento e as habilidades previstas no DCT” (PALMAS, 2022a, p. 5).

Quanto à estrutura do Saep, as provas dividem-se em Saep 01 (diagnóstica), 4 avaliações bimestrais e Saep 02 (saída). A avaliação diagnóstica Saep 01 é composta por 44 itens, destes, 22 são de Língua Portuguesa e 22 de Matemática. As avaliações bimestrais também contemplam 44 itens, acrescido das disciplinas de Ciências Humanas e da Natureza, Educação Física e Artes, além das existentes no Saep 01. Destarte, na avaliação de Saída, o Saep 02, segue com 44 de itens, sendo 15 de Língua Portuguesa, 15 de Matemática, 8 de Ciências Humanas e 6 Ciências da Natureza (PALMAS, 2022b).

De acordo com as informações de Palmas (2022b) o cronograma de aplicação e as disciplinas contempladas em cada avaliação, será:

Tabela 10 - Cronograma Saep de 2022

DATA	TIPO AVALIAÇÃO	COMPONENTE CURRICULAR
FEVEREIRO (21 e 22)	SAEP 01 (Prova diagnóstica)	Língua Portuguesa e Matemática;
MARÇO (29 e 30)	Avaliação Bimestral 1	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza, Educação Física e Artes;
MAIO (30 e 31)	Avaliação Bimestral 2	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza, Educação Física e Artes;
SETEMBRO (15 e 16)	Avaliação Bimestral 3	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza, Educação Física e Artes;
OUTUBRO (26 e 27)	SAEP 02 (Prova de saída)	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Humanas e da Natureza
NOVEMBRO (29 e 30)	Avaliação Bimestral 4	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza, Educação Física e Artes;

Fonte: Próprio autor, com base em informações de Palmas (2022b).

Entretanto, apesar das buscas por documentos, as informações disponibilizadas pela SEMED em relação à estrutura e às escalas do Saep são escassas, o que impossibilita o aprofundamento do estudo. Com intuito de aprofundar a investigação sobre o sistema, buscou-se a formalização de uma parceria por meio do encaminhamento de um ofício à Direção Geral do Instituto Federal do Tocantins - Campus Palmas e à SEMED para realização da pesquisa,

porém, devido a falta de retorno, não foi possível ter acesso a detalhes que nos direcionem a uma compreensão das escalas e da calibragem dos Itens.

Em relação ao Saeb 02, sabe-se que esta avaliação não ocorreu, além disso o ano letivo já foi encerrado, deste modo os dados e relatórios não foram disponibilizados.

Para culminar, Castro (2021) afirma que os documentos institucionais da Diretoria de Avaliação, Estatística e Formação da Secretaria Municipal de Palmas foram elaborados conforme a matriz do Saeb/MEC e que a construção dos seus itens se moldam na Prova Brasil, assim, conclui que para a análise dos dados a avaliação emprega a Teoria da Resposta ao item.

Diante do exposto, Palmas (2022c), enfatiza que o Saep, assim como as demais avaliações desempenham um importante papel de assegurar o acesso e a garantia do direito a uma aprendizagem efetiva. Para tal fim, asseguram que o “SAEP é um instrumento essencial para promover o debate público e favorecer ações orientadas à universalização do ensino e a melhoria do sistema público municipal de educação” (PALMAS, 2022c, p.185).

A apresentação da estrutura da avaliação de nível municipal permite a visualização da composição dos itens, a fundamentação das matrizes e a identificação da metodologia usada na avaliação. Além disso, torna claro o objetivo do Saep e evidencia sua constante atualização.

3.3 Análise de dados disponibilizados pela SEMED

A pandemia do Covid-19, impactou em diversas áreas, desde a saúde, a economia até a educação. Neste último, causou impactos no rendimento educacional, como visto na análise temporal do Saeb sobre o município de Palmas - TO. Embora não seja possível realizar uma análise histórica dos dados do Saep para identificar os impactos do período pandêmico, fato sucedido pela ausência de informações na plataforma das edições anteriores, há evidência de uma correlação entre os sistemas.

Outrossim, Casto (2021) apontou uma correlação entre as proficiências dos alunos obtidas entre o Sistema de Avaliação da Educação Básica de nível nacional e o Saep em 2019.

Para tanto, considera-se a existência de uma convergência dos resultados nas análises do Saep e Saeb. Castro (2021), constata essa relação através do cálculo do coeficiente de correlação entre os resultados das avaliações externas. Neste âmbito, a construção desta subseção, aportou-se nos dados do Portal Educacional de Palmas - TO, disponibilizado pela SEMED.

Para mais, o Saep divulga os resultados das avaliações separados por habilidades, alunos, escolas e Necessidades Educativas Especiais (NEE) . A análise realizada neste trabalho, dos resultados de 2022 foi feita por escolas e habilidades, levantando possíveis tópicos para discussões. Para além disso, busca-se encontrar informações e pontos críticos que não foram apontados até então.

A análise foi pautada em um pequeno universo, porém, este diminuto espaço pôde ser melhor explorado, extraíndo-se informações interessantes e precisas produzidas por lentes que almejam identificar as especialidades das unidades trabalhando os dados, gráficos e formulando comparativos com a intenção de situar o rendimento escolar das unidades e verificar se existe uma discrepância ou uma convergência entre os resultados em diferentes esferas da RM.

Os dados do Saep permitem a investigação da composição da rede municipal de ensino, assim, a existência de escolas com tempo de permanência diferentes e a diversidade regional marcada por unidades situadas na cidade e no campo direcionam a importantes considerações para o estudo, visto que, possibilitam a identificação das particularidades de cada esfera.

Portanto, o universo pautado nesta seção foi o das escolas de tempo regular e tempo integral, além disso, houve o estudo de um recorte feito nas unidades escolares integrais, pois todas as escolas rurais são de atendimento integral. A primeira exposição apresentada diz respeito a avaliação diagnóstica, embora o Saep publique os resultados de outras turmas, os dados apresentados serão somente do 5º e 9º ano, para as avaliações bimestrais a análise fixou o mesmo público.

Constam a seguir o desempenho geral apurado no ano de 2022 do Saep 01 avaliação diagnóstica aplicada conforme o cronograma tabela 4. Para fins de esclarecimento, os resultados do Saep 02 (saída) não foram divulgados até o momento. O que implica a ausência de seus resultados no corpo do trabalho.

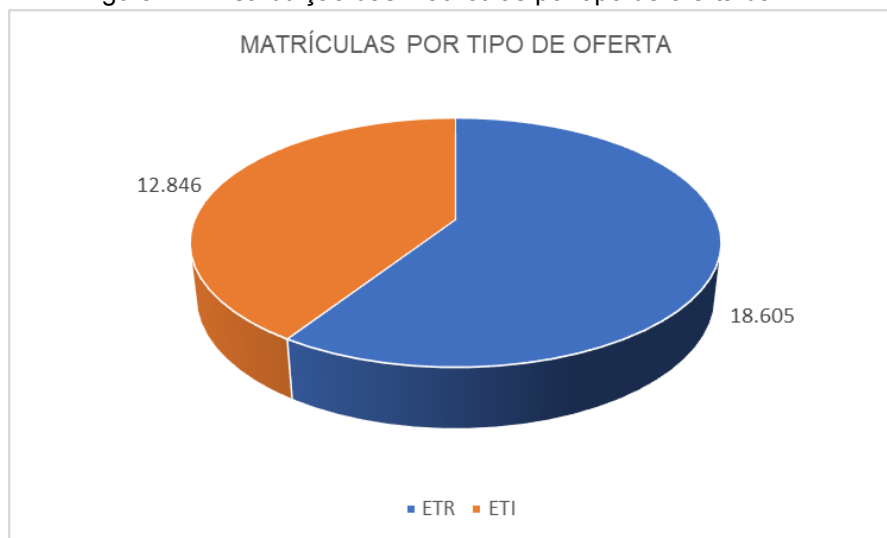
3.3.1 Panorama das Escolas de Palmas

O quadro das escolas municipais é composto por sua maioria de escolas em tempo regular (ETR), embora, haja também uma quantidade considerável de escolas de tempo integral (ETI). Tal estrutura é pertinente para formulação de questionamentos no que diz respeito a distribuição das matrículas em cada arranjo, além disso, contribui para identificação de possíveis evidências que orientem a tomada de decisões.

O PNE 2014-2024, na meta 6, aborda a educação em tempo integral, fixando a meta que no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas devem atender esse arranjo com pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (BRASIL, 2014a).

Segundo os dados do Inep (2020b), as matrículas das ETI em Palmas-TO, somam 12.846 alunos matriculados no ensino fundamental em 2021, ou seja, representam aproximadamente 43% das matrículas de toda rede municipal. Portanto, a contribuição do município para alcance da meta nacional é positiva. A figura seguinte demonstra a fatia de cada forma de oferta do ensino fundamental.

Figura 14: Distribuição das matrículas por tipo de oferta da RM



Fonte: próprio autor, com base em dados do Inep 2020b e microdados 2021

Logo, as 12,846 matrículas estão distribuídas nas 19 ETI e as 18.605 nas 29 escolas de tempo regular (INEP, 2020b; MICRODADOS, 2021). Deste modo, as matrículas das ETI possuem maior densidade, pois a média de alunos por escolas é

de cerca 676 matriculados por unidade, enquanto nas ETR tem-se aproximadamente 641 matriculados por escola.

Figura 15: Distribuição por tipo de escolas RM



Fonte: próprio autor, com base em dados do Inep 2020b e microdados 2021

Segundo a distribuição do gráfico, constata-se que o município de Palmas possui um quantitativo de 40% de ETI, entretanto, a meta 6 do plano nacional de 2014 busca alcançar no mínimo 50% de oferta do ensino na forma escolas de tempo integral. Sendo assim, a vigência do plano é de 10 anos, ou seja, a meta permanece até 2024 possibilitando a possibilidade do alcance da meta na capital.

Exposta a distribuição em relação às matrículas e as escolas por forma de atendimento, identifica-se que as ETR são mais populosas, porém, o número de matrículas nas ETI atende positivamente a meta 6 do PNE (2014-2024). Além disso, os gráficos, permitem a visualização da modelagem das matrículas, instigando a curiosidade de como é o rendimento nas duas formas de atendimento.

3.3.2 Avaliação diagnóstica: o rendimento por escolas de tempo integral e regular

As escolas do município apresentam tempo de permanência diferentes, entretanto, as ETI apresentam aspectos positivos “como manter crianças em situação de vulnerabilidade social, distantes de situações indesejadas tal como violência doméstica, tráfico de drogas, fome, trabalho infantil” (CASTRO, 2021 p.16).

Dito isto, dentre as escolas de tempo integral há escolas de campo, que agregam mais particularidades a esta forma de oferta de ensino. Já as ETR são todas urbanas. As ETI possuem jornada diária de 7 ou 9 horas, e adotam medidas para “otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais” (BRASIL, 2014a).

Neste momento, o estudo foca nos dados da avaliação diagnóstica (Saep 01) do 5º e 9º ano, ou seja, as turmas avaliadas no Saeb. Portanto, torna-se possível complementar as observações usando informações de ambos sistemas. Em primeira instância, traçou-se uma comparação entre a média geral das ETR e ETI em Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MT). Adjacente, investigou as escolas de tempo integral, situando o rendimento nas escolas urbanas e rurais.

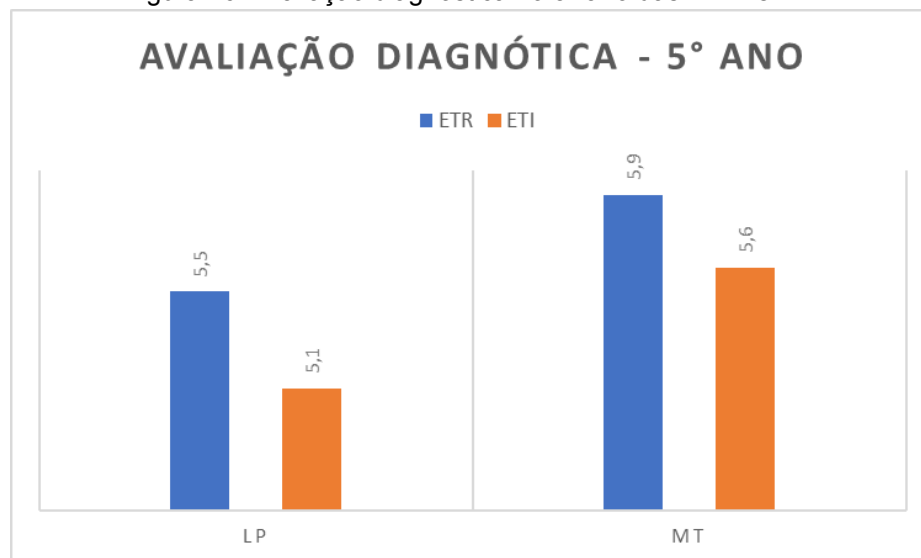
Em um estudo comparativo entre as escolas por regiões, em relação ao 5º ano, Castro (2021), relata que

observou-se que o **desempenho geral das escolas em tempo integral é inferior ao desempenho apresentado pelas demais escolas**, sendo que, em português apenas 5 das 17 escolas apresentaram médias superiores às demais unidades de ensino de sua região, representando aproximadamente 29% da rede de ensino integral. Em matemática, a realidade não foi muito diferente, apenas 7 apresentaram desempenho superior, representando aproximadamente 41% das escolas em tempo integral, indicando a necessidade de reflexão sobre formas de melhoria da qualidade de ensino nessas instituições (CASTRO, 2021, p.17, grifo nosso).

Neste estudo, Castro (2021) refere-se aos dados do Saep de 2019, assim, evidenciam que as ETI obtiveram resultados inferiores em relação às demais escolas nos 5º anos. Neste segmento, o estudo vigente constata que em 2022 a realidade persiste.

Nos gráficos seguintes constam as médias de LP e MT do 5º e 9º ano nas escolas de tempo regular e integral, este estudo permite identificar se a disciplina com maior média é a mesma do Saeb. Assim, vale lembrar que as ETR são todas urbanas, enquanto as ETI são um misto de escolas urbanas e rurais.

Figura 16: Avaliação diagnóstica no 5º ano das ETR e ETI



Fonte: Próprio Autor, com base em informações de Palmas (2022c).

Segundo o gráfico da figura 16, nas duas disciplinas as médias das ETI estão menores do que nas ETR. Vale ressaltar que diferente do âmbito de estudo de Castro (2021) dos dados de 2019, onde haviam 17 escolas de tempo integral, em 2022 totalizam 19, outro ponto, é a análise realizada por regiões que não é feita neste momento. Porém, apesar das diferenças, constata-se que o rendimento das ETI é inferior ao das escolas de tempo regular.

O Saeb evidencia que na primeira fase (5º ano), as ETR possuem melhor desempenho que as ETI; além disso também evidencia que ETI urbana possui melhor desempenho que ETI campo (MICRODADOS SAEB, 2021).

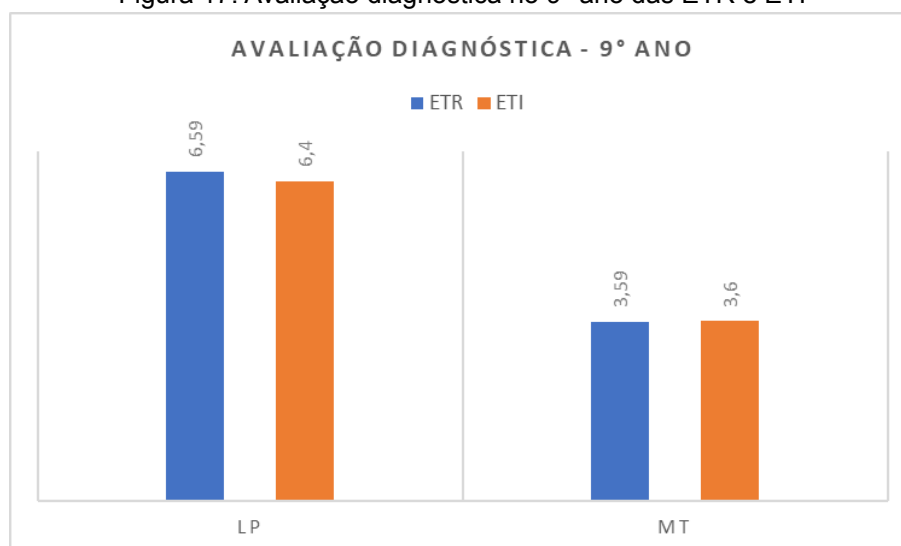
A avaliação nacional também evidencia que na segunda fase (9º ano), as ETR possuem melhor desempenho que as ETR; além disso também evidencia que as ETI urbanas possuem melhor rendimento que as ETI do campo; por fim o Saeb evidencia que o rendimento das ETI urbanas possuem rendimento semelhante às ETR urbanas (MICRODADOS SAEB, 2021).

Assim, a diferença do rendimento é notório, para tanto, esta constatação é apenas a ponta do *iceberg*, o que implica a identificação de fatores que influenciam no desempenho das ETI, sabe-se que existem outras variáveis além do tipo de ensino ofertado (regular e integral) que afetam a qualidade do ensino, tais como renda familiar, estrutura da família, condição sócio emocional, engajamento da turma, formação do professor, relação professor - aluno dentre outros.

Na análise de Castro (2021) em relação aos 9º anos, novamente “se observa que a maior parte das escolas de tempo integral apresentam desempenho inferior às médias de outras escolas na mesma região” (Castro, 2021, p. 17). Para tanto, no geral sem especificar por regiões, visualiza-se médias próximas. A figura 17, justifica a afirmação.

É importante frisar que a diferença metodológica das duas metodologias apresentada neste estudo comparativo repercute diretamente nos resultados conseguidos. A metodologia apresentada no estudo de Castro (2021) permite fixar realidades semelhantes em termos de público alvo, realidade social e econômica e variar, como principal fator, o tipo de oferta do ensino regular e integral. Por outro lado os resultados apresentados na figura 17 advêm de uma metodologia que não possibilita tal comparação, nesta metodologia é possível traçar apenas um comparativo em âmbito geral, ou seja, o gráfico apenas compara o desempenho médio das escolas municipais de tempo integral às escolas de tempo regular.

Figura 17: Avaliação diagnóstica no 9º ano das ETR e ETI



Fonte: Próprio Autor, com base em informações de Palmas (2022c).

No entanto, não verifica-se uma diferença significativa entre as ETR e as ETI no último ano do ensino fundamental como visto no gráfico anterior, o que implica que em 2022 as médias estão regulares para duas formas de ensino ofertadas. Porém, não pode-se apresentar uma linha temporal que assegure que essa dinâmica seja uma superação de uma discrepância do passado.

Em busca de complementar o estudo, busca-se a série histórica dos resultados do Saeb que evidencia a superação das médias em toda a rede. Porém,

visualiza-se que as médias em Matemática apresentam escalas diferentes de LP, o que impossibilita a análise do resultado encontrado no Saep 01.

É importante frisar que os dados do Saep representam dados de 2022, enquanto o Saeb retrata dados de 2021, ou seja, retrata a realidade de alunos que estiveram/estão no 9º ano em anos diferentes, ou seja, turmas com competências e habilidades distintas.

Tabela 11: Série histórica dos testes do Saeb

Resultado nas últimas edições - 9º ano		
Ano	Língua Portuguesa	Matemática
2013	259,45	264,67
2015	271,16	274,36
2017	275,94	278,63
2019	273,61	278,92
2021	266,36	266,02

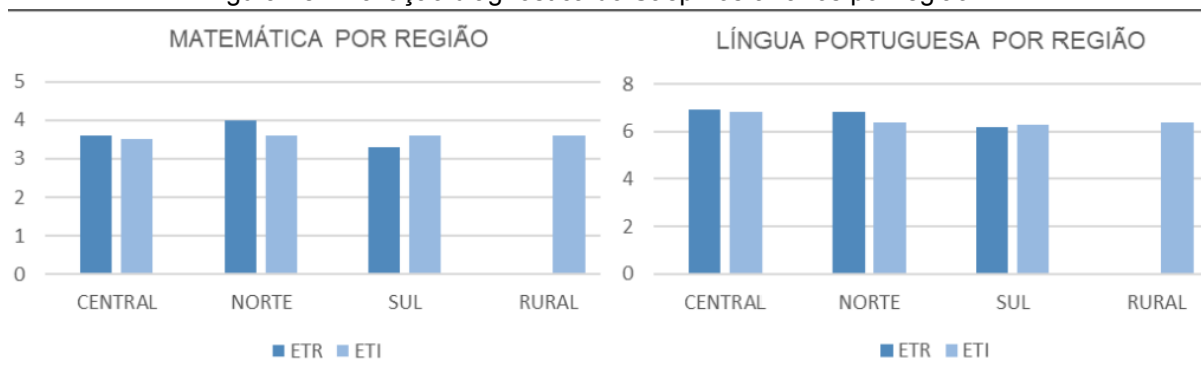
Fonte: Painel educacional 2020b.

Por outro lado, houve um avanço nas notas das disciplinas, porém, em 2021 após o período pandêmico houve uma queda nos índices. Observa-se que após a implantação do Saep em 2012, pode se considerar que as médias aumentaram significativamente nas duas componentes de 2013 para 2015. Assim, apesar de constatada a diferença entre as disciplinas que se sobressaem em cada sistema, é possível identificar que houve o avanço das médias até 2019.

Como esta abordagem não permitiu uma confirmação da relação de superação entre as médias das escolas, realizou-se uma análise das escolas por regiões, similar a feita por Castro (2021) em busca de uma comparação assertiva, uma vez que a comparação seria realizada entre escolas com público semelhante em termos familiares e socioeconômicos o que possibilitaria uma investigação no principal fator diferencial, do modelo de gestão escolar.

A divisão foi feita conforme documento disponibilizado pela SEMED, Palmas (2022d) que apresenta a relação a distribuição das escolas da RM por regiões.

Figura 18: Avaliação diagnóstica do Saep nos 9º anos por região



Fonte: Próprio Autor, com base em informações de Palmas (2022c).

Deste modo, na investigação por região, nota-se, que em MT a maior média é a das escolas da região norte, as ETR possuem melhor rendimento do que as ETI nas regiões norte e central. Dessa maneira, as escolas de tempo integral de todas as regiões apresentam médias próximas em Matemática, mas existe uma oscilação entre as médias nas ETI e nas escolas de tempo regular na disciplina, o que impossibilita uma conclusão de qual esfera tem melhor rendimento.

Em LP, a média das ETI também são próximas, uma vez que a região central se sobressai nas duas formas de ensino. Em geral, as escolas integrais possuem média menor que as ETR. As escolas rurais se apresentam próximas das demais, porém não é possível traçar um paralelo com outras escolas, pois todas são integrais.

Para corroborar contrasta-se com o desempenho no Saeb que a realidade apresentada pelo Saeb é bastante diferente da apresentada pelo Saep, pois todas as escolas do 5º ao 9º ano que tiveram seus desempenhos divulgados figuram dentre as 7 escolas com pior desempenho, sendo que apenas uma escola rural não teve seu desempenho divulgado.

Tabela 12: Resultados do Saeb 2021

Nome da Escola	Matemática
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROFESSORA SUELI PEREIRA DE ALMEIDA RECHE (Campo)	224,41
ESCOLA MUNICIPAL JORGE AMADO (Urbana)	239,58
ESCOLA MUNICIPAL MESTRE PACIFICO SIQUEIRA CAMPOS (Urbana)	244,37
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROFESSOR FIDENCIO BOGO (Campo)	246,41
ESCOLA MUNICIPAL MARIA JULIA AMORIM SOARES RODRIGUES (Urbana)	246,75
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL MARCOS FREIRE (Campo)	250,68
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL APRIGIO TOMAZ DE MATOS (Campo)	251,6

Fonte: Microdados Saeb 2021

Deste modo, Perreira e Castro (2021) afirmam que o aluno do meio rural não se encontra em desvantagem apenas em relação ao aluno que estuda na cidade, mas também ao que estuda em uma região mais desenvolvida. Assim como explorado na figura 18, as regiões central e norte apresentam os melhores indicadores, visto que se encontram na zona com maior desenvolvimento da cidade.

3.3.3 Rendimento nas Escolas de Tempo Integral Urbanas e Rurais

Haja vista que todas as escolas de campo/rurais são ETI, o estudo se aprofunda neste âmbito e apresenta um comparativo entre o aprendizado das escolas integrais rurais e urbanas do município, buscando identificar a existência de discrepância no aprendizado.

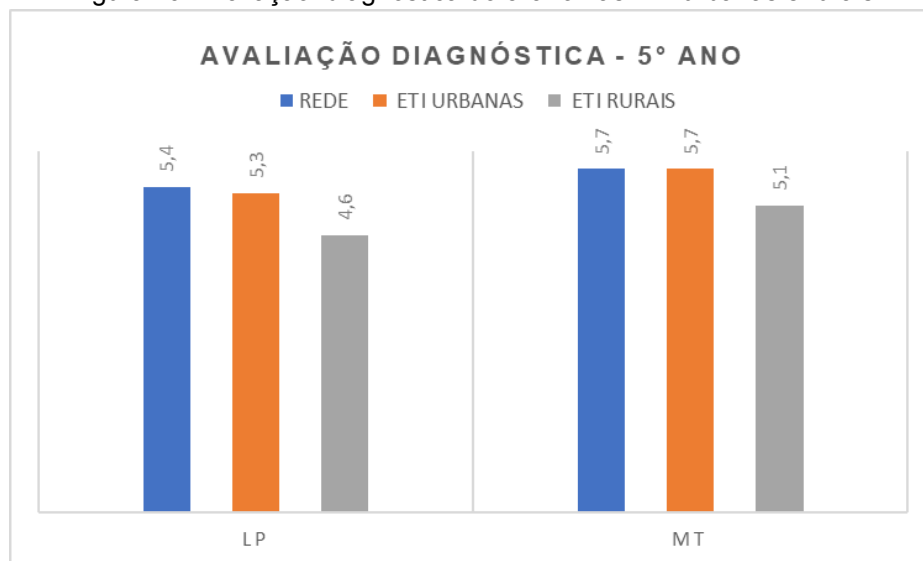
Perreira e Castro (2021) faz uma radiografia entre a educação urbana e rural brasileiro e explora a desigualdades das duas formas de ensino. No trecho explora que,

O acesso às instituições de ensino e a qualidade do serviço não são uniformes no território brasileiro. Existem diferenças significativas entre regiões, estados e municípios. Possivelmente, a diferença mais marcante é verificada entre os indicadores educacionais dos meios rural e urbano (PERREIRA; CASTRO, 2021, p.7).

Assim, os dados apresentados instauram uma relação na efetividade do aprendizado no que concerne às condições de oferta educacional para o camponês e às desvantagens em relação ao aluno da cidade. É importante ressaltar que a análise feita por Perreira e Castro (2021), refere-se ao cenário nacional, e o município de Palmas-TO se insere nessa realidade.

Os gráficos seguintes evidenciam as conclusões, visto que, as escolas do campo apresentam menor rendimento. Além disso, pode se identificar quais disciplinas possuem menor rendimento, por exemplo, nos 9º anos a disciplina de Matemáticas possuem medias menores.

Figura 19: Avaliação diagnóstica do 5º ano nas ETI urbanas e rurais

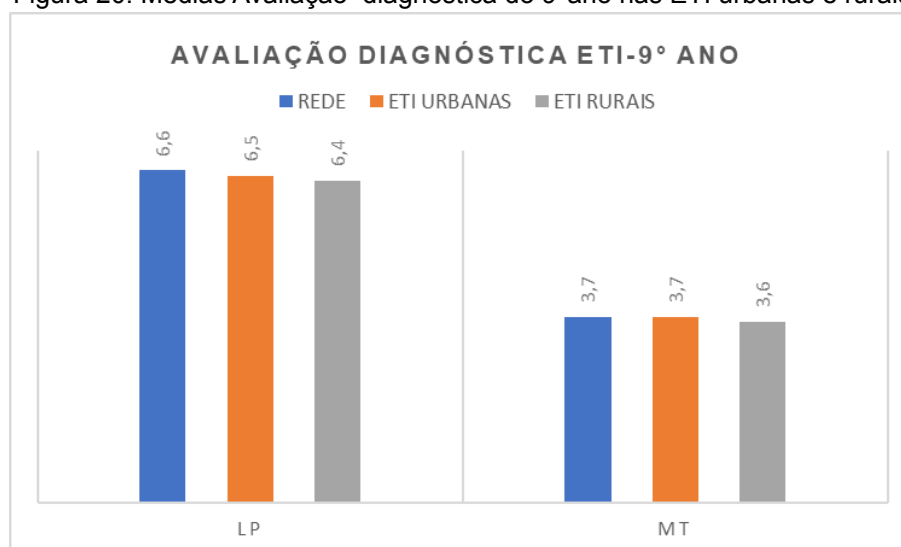


Fonte: Próprio Autor, com base em informações de Palmas (2022c).

No 5º ano, em ambas as disciplinas o desempenho das escolas urbanas é mais elevado do que nas escolas de campo, uma vez que, a disciplina de Matemática denota maiores médias que em LP, isto posto, os 5º anos na análise do Saeb também obtiveram um comportamento similar com notas maiores em MT.

Deste modo, é plausível inferir que há uma diferença considerável no aprendizado entre as escolas das zonas rural e urbana. Isto posto, infere-se que a diferença é crítica realçada pelo aparato da constituição federal que assegura uma educação igualitária para todos, há a necessidade de elaboração de políticas educacionais que busquem equiparar ambos os indicadores.

Figura 20: Médias Avaliação diagnóstica do 9º ano nas ETI urbanas e rurais



Fonte: Próprio Autor, com base em informações de Palmas (2022c).

No entanto, no 9º ano, a componente de LP tem média maior que em Matemática. As médias entre as escolas da rede e das ETI urbanas e rurais estão próximas em Português, uma vez que as escolas rurais apresentam uma desvantagem. Em Matemática, as escolas rurais permanecem abaixo das ETI urbanas.

Isto posto, apesar das ETI exporem resultados menores que ETR, a diferença entre as esferas é tamanha que, dentro do recorte das escolas urbanas e rurais, a avaliação diagnóstica, exprime resultados positivos, visto que as divergências entre as médias são pequenas para cada disciplina.

O que se observa é que em toda rede as médias do 9º ano em Matemática são mínimas, sendo assim, a componente necessita de uma atenção especial no momento de elaboração das políticas educacionais. No entanto, as disciplinas que precisam de maior deferência diferem do 5º para o 9º ano, pois no 5º ano as menores médias são em Língua Portuguesa.

3.3.4 Avaliação diagnóstica estudo por habilidade

A existência de Informações que descrevam o andamento de cada turma por habilidade é potencialmente útil para planejamento educacional. Neste direcionamento, a avaliação diagnóstica fornece estes dados, pois detalha a porcentagem de acerto por item em cada disciplina. Apesar dos dados não terem sido trabalhados no relatório divulgado pela SEMED, uma análise será feita.

De acordo com os dados disponibilizados no portal educacional de Palmas - TO, mapeando as habilidades que estão com rendimento médio abaixo de 40% em Língua Portuguesa e Matemática do 5º ano e posteriormente para o 9º ano é importante destacar-las, pois carecem de atenção especial.

Em LP, as turmas do 5º ano apresentaram dificuldade no desempenho das habilidades EF35LP04, EF35LP05 e EF04LP04, visto que a porcentagem de seus rendimentos foi abaixo de 40%. Assim, a descrição dos conteúdos que fundamentam estas habilidades estão descritos tanto na BNCC como no DCT.

As habilidades EF35LP04 e EF35LP05 envolvem o aprendizado de estratégias de leituras, a habilidade EF04LP04 é marcada pelos conhecimentos que fundamentam o uso de acentos gráficos (BRASIL, 2018).

Em Matemática, por sua vez, descreve-se as habilidades que apresentaram rendimento mais críticos com rendimento abaixo de 40%. A habilidade EF04MA20 que envolve os conteúdos de grandezas e medidas, com média de 38% de rendimento, busca que os alunos saibam medir e estimar os comprimentos utilizando unidades de medida (BRASIL, 2018).

A habilidade EF04MA06 com 32% contempla a resolução e elaboração de problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação, utilizando estratégias diferentes, como cálculo por estimativa, mental e algoritmos. A habilidade EF04MA23, com uma porcentagem de 17% que tem como objeto de conhecimento medidas de temperaturas em graus Celsius e a construção de gráficos para indicar a variação de temperatura (BRASIL, 2018).

Quanto ao 9º das 22 questões envolvendo variadas habilidades aferidas na avaliação diagnóstica do Saep 01 denota-se que 13 das questões apresentadas obtiveram rendimento com porcentagens igual ou abaixo de 40%. Logo, todas as escolas apresentam dificuldade no desempenho das médias independente da forma de oferta, visto que aproximadamente 60% das questões de MT estão com índices baixos. Entretanto, em LP, somente a habilidade EF89LP37 que contempla a análise das figuras de linguagens, apresentou baixa porcentagem de rendimento (BRASIL, 2018).

Em específico, na Escola Municipal Anne Frank, urbana da região central, há três turmas do 9º, uma no turno matutino e duas no turno vespertino. Observa-se que quando a porcentagem de acerto é baixa ou alta para uma das turmas o mesmo acontece com as demais. O que indica que o mapeamento das habilidades e a condução da gestão escolar terá a mesma pauta para as três turmas.

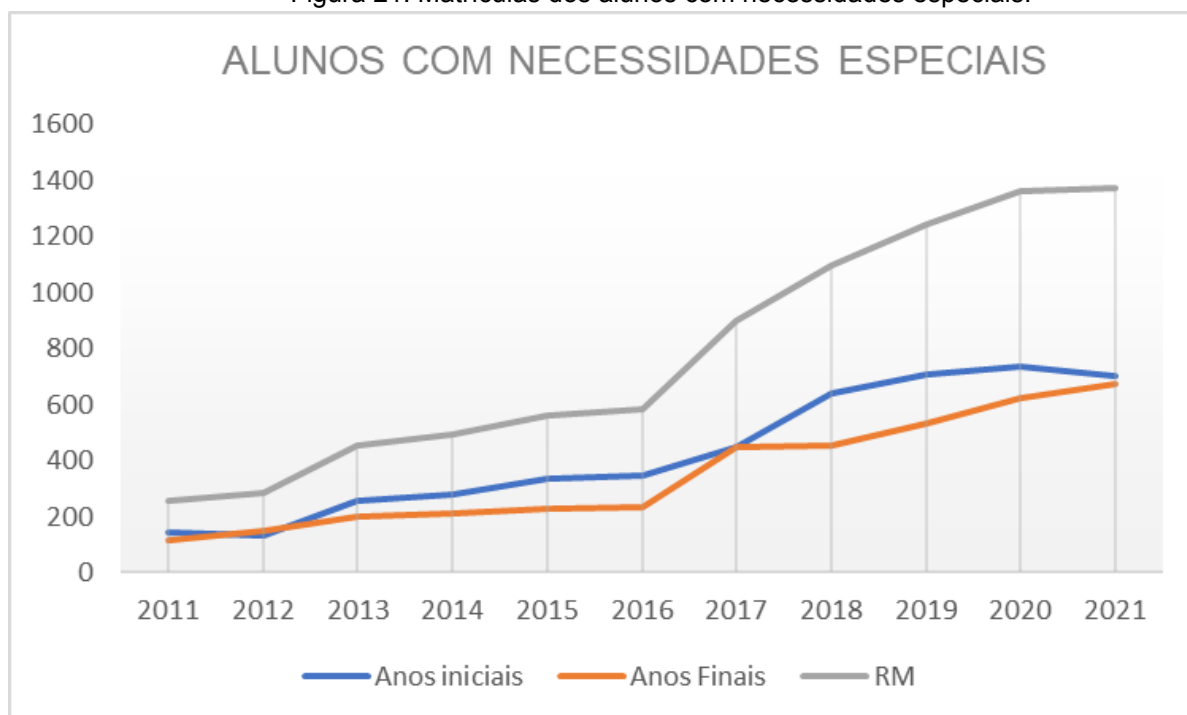
3.3.5 Resultados Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Os resultados do Saep são divulgados na categoria Necessidades Educativas Especiais (NEE), o que possibilita informações valiosas para o acompanhamento dos alunos. Entretanto, segundo a consulta de matrículas no Inep(2020b), em 2021 haviam 1.155 alunos com necessidades especiais matriculados do 3º ao 9º ano no município, este intervalo é avaliado pelo Saep nas avaliações. Para mais, na

divulgação dos resultados da categoria NEE por alunos mostra um quantitativo de 431 alunos.

A figura 21, mostra que o número de matrículas dos alunos com necessidades especiais é crescente desde 2011 em toda rede municipal (em cinza).

Figura 21: Matrículas dos alunos com necessidades especiais.



Fonte: próprio autor, com base em dados do Inep 2020b e microdados 2021.

Como apresentado no gráfico, a análise temporal demonstra uma crescente nas matrículas na série histórica de 10 anos, resultando no fato de que uma queda no número de matrículas de tamanha magnitude em 2022 seria improvável. Assim, o número de alunos apresentados é indiscutivelmente menor do que os existentes nas unidades, deste modo este fato fragiliza a confiabilidade das informações divulgadas. Por conseguinte, não há nenhuma informação publicada pela SEMED que pontue algum critério de divulgação dos dados ou explique a ausência de tantos alunos.

3.4 Avaliações bimestrais

As avaliações bimestrais do Saep, prepararam os alunos para realização do Saeb, visto que os itens são de múltiplas escolhas e apresentam matrizes correlacionadas. Sendo assim, possibilita a identificação de fatores que influenciam

no rendimento e, por exemplo, presume que se alunos obtêm melhores notas na disciplina de Matemática nas avaliações municipais é provável que se saiam bem na componente na avaliação de nível nacional.

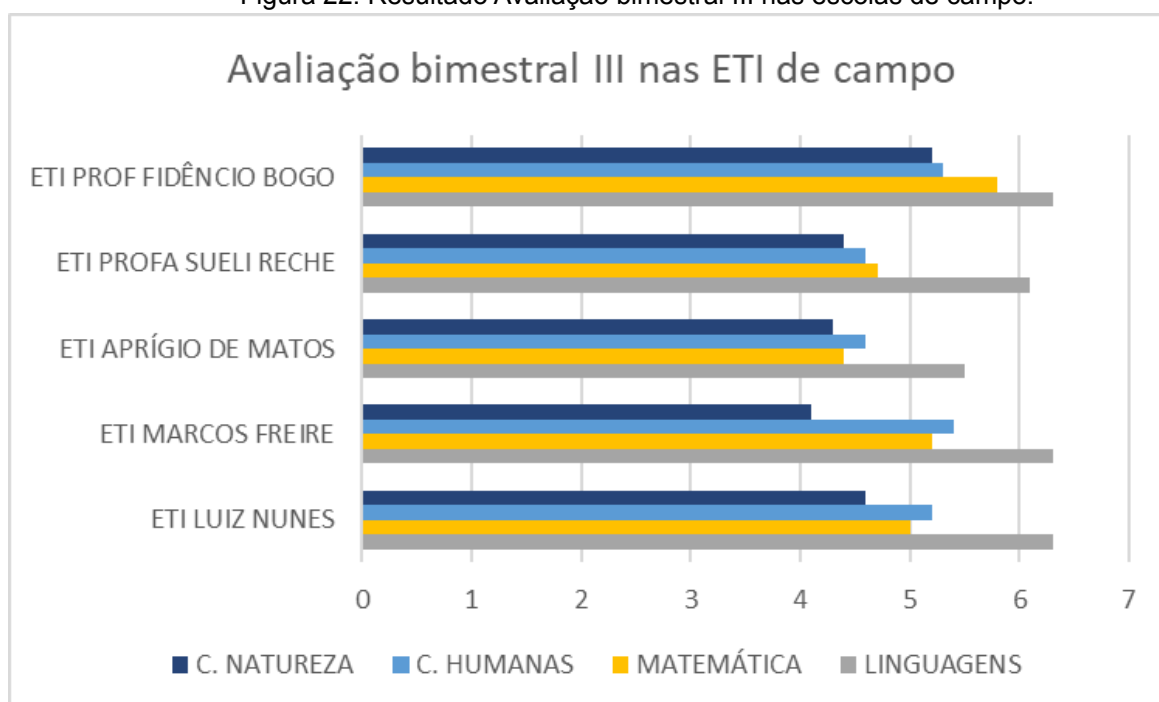
3.4.1 Análise do 5º ano: Avaliações bimestrais

Em estudo relacionado ao 5º ano do ensino fundamental nas ETI, refere aos resultados das avaliações bimestrais, infere-se que as maiores médias são de Língua Portuguesa (LP) em todas as ETI e a diferença entre PT e Matemática (MT) não é próxima, o que implica que as habilidades e competências de exatas necessitam de olhar atencioso nas pautas dos novos planos estratégicos das ETI.

É importante frisar que nos resultados do Saeb, como investigado, as maiores médias são em Matemática, no entanto os resultados do Saep não foram apresentados na mesma escala da avaliação nacional.

Destaca-se que não há regulamentação de que as provas das avaliações bimestrais adotam a TRI, ou se as questões são padronizadas. Entretanto, observou-se que aparentemente é adotada a TCT nesta modalidade. De acordo com os dados do Anexo A, 4 das escolas de campos compõem o quadro das 7 unidades com o menor desempenho escolar nos 5º anos.

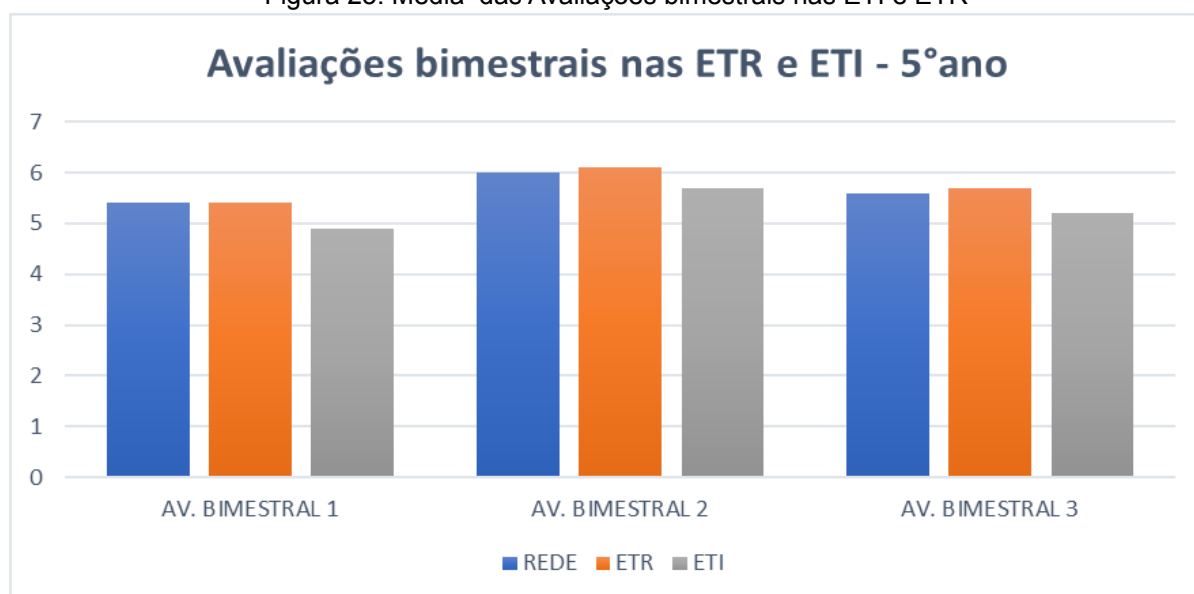
Figura 22: Resultado Avaliação bimestral III nas escolas de campo.



Fonte: Próprio Autor, com base em informações de Palmas (2022c).

As médias das avaliações bimestrais concedem a visão do rendimento das escolas através de comparativos. Dessa forma, dispondo das médias gerais da rede municipal, salienta-se as desigualdades entre as duas formas de ofertas de ensino no 5º ano do ensino fundamental.

Figura 23: Média das Avaliações bimestrais nas ETI e ETR



Fonte: Próprio Autor, com base em informações de Palmas (2022c).

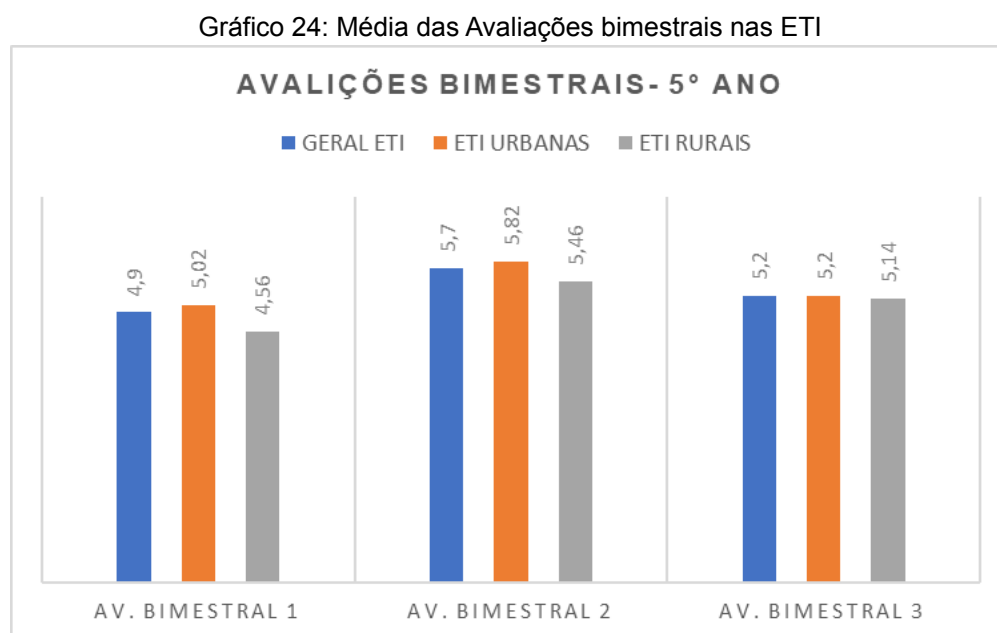
Assim, na exploração do resultado, conclui-se que as médias da ETI são de fato menores que nas ETR, estas, por sua vez, se iguala a média da rede na primeira avaliação, sendo que apresenta uma vantagem mínima nas provas bimestrais seguintes em relação a notas de toda rede municipal.

Como consequência, nos 5º anos das escolas de Palmas, posto que em todas avaliações as ETI estão abaixo tanto da média da rede como das ETR, há uma discrepância entre os resultados, assim, é necessário que a sociedade escolar formalize planos estratégicos que igualem a efetividade do aprendizado para que os índices sejam os mais próximos possível.

Cabe frisar que na análise feita do painel municipal no capítulo 2, as turmas finais do ensino fundamental I, ou seja, 4º e 5º anos, apresentam as maiores taxas de reprovação e distorção. O que implica uma ação necessária de interferência.

Além disso, as escolas de campo por possuir alunos que vivem em uma realidade diferente da qual os alunos da cidade estão inseridos, faz se necessário

aferir como está o aprendizado nessas escolas. O gráfico a seguir apresenta as médias gerais de todas as ETI, das escolas urbanas e rurais.



Fonte: Próprio Autor, com base em informações de Palmas (2022c).

Partindo do fato que a média das ETI é menor que a média geral da RM e também inferior à das ETR, as escolas de campo segundo gráfico não alcançou nenhuma dessas médias no 5º ano, pois além de ser menor que a média geral das ETI está em desvantagem em relação às escolas urbanas.

Para tanto, as turmas do 5º ano de Palmas são passíveis de uma busca que aprofundem em suas dificuldades de aprendizado para que se possa caminhar para indicadores de qualidade superiores

. Enfatiza-se, que as escolas de campo no que se refere aos 5º anos estão com aprendizado inferior ao desempenho das escolas urbanas, o que induz a necessidade de políticas educacionais que contemplem sua realidade de escola rural.

Em relação ao Saeb (5º ano), verifica-se que no geral as escolas do campo estão com rendimento inferior às escolas urbanas do município, entretanto uma escola ETI Marcos Freire está com rendimento superior a todos desempenhos médios.

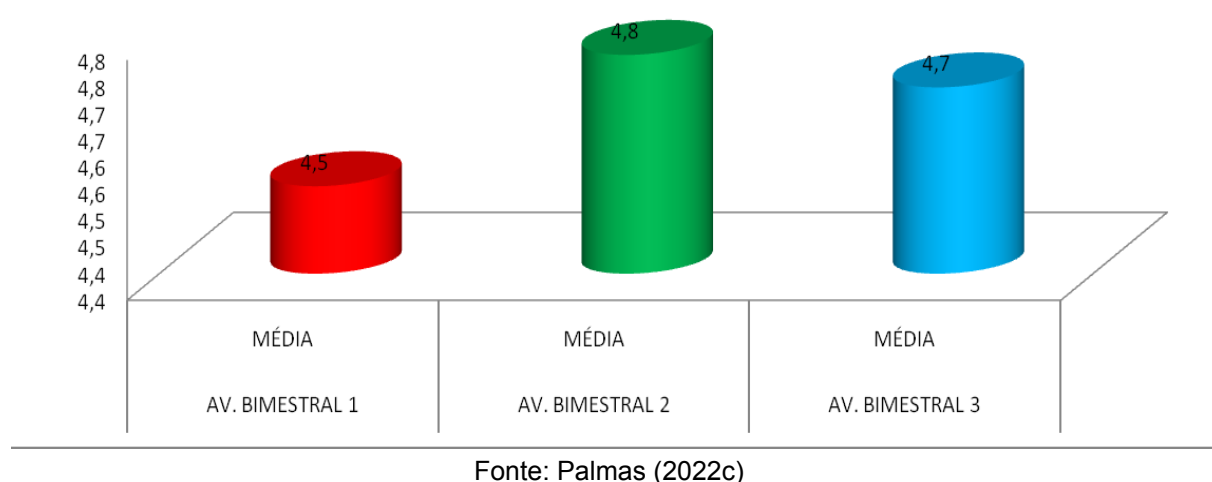
O desempenho médio das escolas rurais parece ser superior ao desempenho médio das escolas estaduais no município, isto de acordo com o

painel municipal, Inep 2020b, que apresenta consistentes tabelas sobre o andamento da rede estadual.

3.4.2 Análise do 9º ano: Avaliações bimestrais

Explorando o relatório disponibilizado pela Secretaria Municipal da Educação de Palmas (SEMED), as turmas do 9º ano do ensino fundamental, dispõem de maior média na avaliação bimestral II. O gráfico a seguir, denota a média geral em cada avaliação.

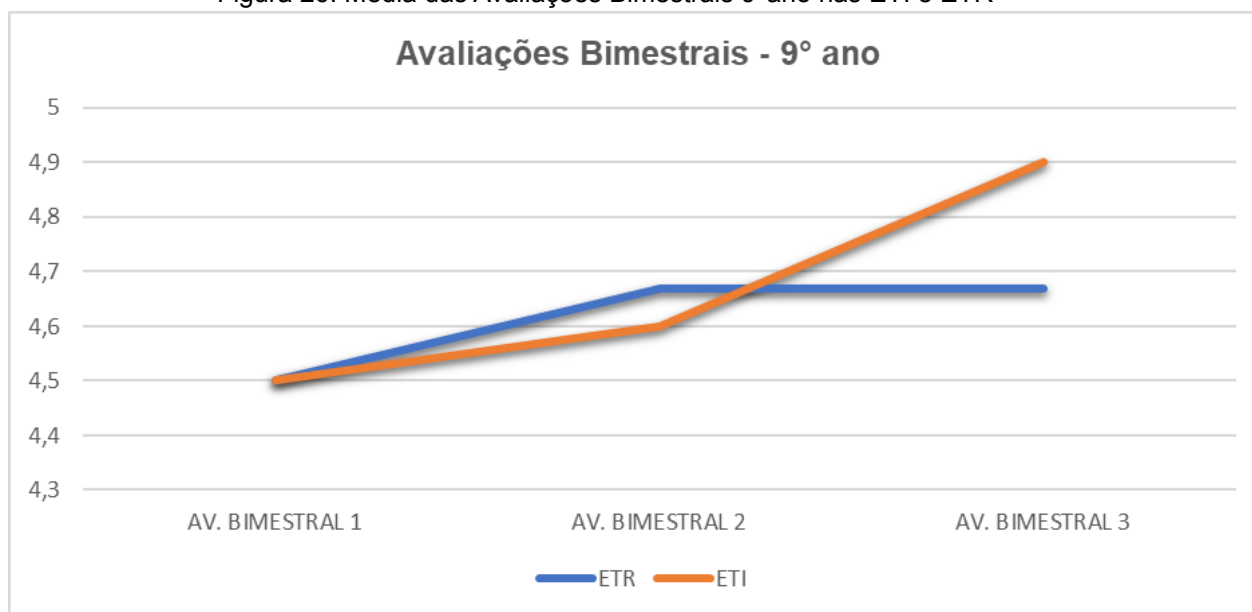
Figura 25: Média geral das Avaliações Bimestrais do 9º



Isto fixado, a investigação pauta em situar as ETR e as ETI na composição das médias. A média geral corresponde a todas disciplinas contempladas nas avaliações bimestrais já vistas anteriormente neste trabalho. O gráfico denota uma oscilação quanto ao rendimento nos 9º anos.

De acordo com a figura 26, na primeira avaliação ambas formas de oferta de ensino obtiveram a mesma média, na segunda prova bimestral as ETR se sobressaíram, uma vez que, na terceira avaliação as escolas de tempo integral tiveram a maior nota. Dada a oscilação, não é possível concluir qual forma de oferta está em vantagem no desenvolvimento do aprendizado. Portanto, com a investigação é difícil notar se existe uma diferença entre as médias das escolas.

Figura 26: Média das Avaliações Bimestrais 9º ano nas ETI e ETR

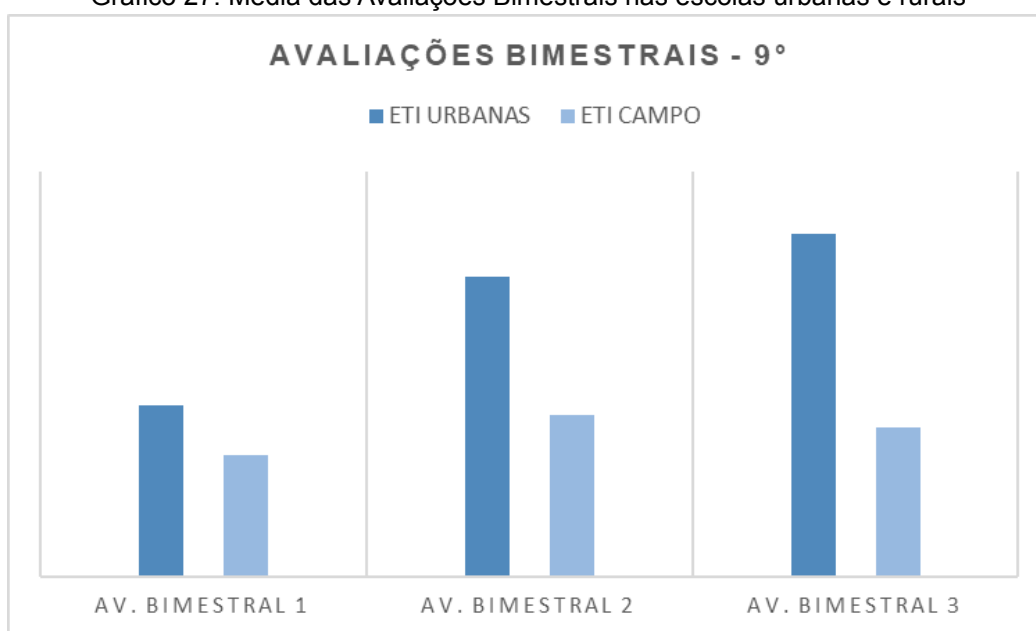


Fonte: Próprio Autor, com base em informações de Palmas (2022c).

A análise das avaliações tornam claro que o menor rendimento de fato está presente entre as escolas rurais e urbanas, segundo gráfico 27 nas três avaliações bimestrais de 2022 as escolas de campo obtiveram menor rendimento no 9º ano.

Quanto ao aprendizado nas escolas urbanas e rurais no 9º ano do ensino fundamental, o gráfico a seguir mostra as comparações das avaliações bimestrais aplicadas até o momento.

Gráfico 27: Média das Avaliações Bimestrais nas escolas urbanas e rurais



Fonte: Próprio Autor, com base em informações de Palmas (2022c).

Na observação da figura, infere-se que, as escolas rurais obtiveram menor rendimento nas três avaliações mostradas. Neste sentido, há uma desvantagem para as escolas de campo, visto que suas notas foram inferiores nas três provas bimestrais. Assim como no 5º, a situação se repete para o 9º revelando que as escolas da zona rural carecem de atenção nas pautas das políticas públicas.

3.5 Constatações: realces e inconsistências do Saep

A especificidade tratada pelo Saep na avaliação do cenário educacional de Palmas, permite a identificação de particularidades, que por sua vez, não podem ser extraídas do resultados disponibilizados no painel educacional do Saeb, dada a sua abrangência e seus objetivos.

Desse modo, a análise realizada por escolas em relação às ETR e ETI neste trabalho realça um dos filtros investigativos que é possível realizar aportando-se na base de dados do sistema municipal.

A disponibilização dos dados por habilidades, escolas e alunos permite à SEMED um melhor direcionamento de esforço, visto que os dados, possibilitam o diagnóstico de cada aluno, escola e região mapeando a evolução do estudante, as suas potencialidades e dificuldades. No entanto, os dados divulgados dizem respeito somente ao ano vigente da aplicação das provas, o que impossibilita uma análise temporal desde a sua criação.

Obstante a falta de acompanhamento da evolução do aprendizado desde 2012, além da implementação do DCT em 2022 que possui sugestões pedagógicas, não visualizou-se orientações e políticas públicas que tenham usufruído dos resultados do sistema municipal para abordagens em quaisquer vertentes. Para tanto, não exclui a importância e a potencialidade do sistema, visto que, se põe em cheque é a transparência das ações tanto para sociedade como a apropriação destes resultados pelas escolas e gestores para formulações pedagógicas e elaboração de políticas públicas educacionais.

O formato das avaliações, com questões de múltipla escolha, prepara os estudantes para as demais avaliações, inclusive para avaliação em nível nacional, o Saeb. Outrossim, uma potencialidade respalda-se na adoção da DCT, que se

mostra como um fio condutor para elaboração de políticas educacionais composto de orientações didáticas que almejam promover uma educação de qualidade.

Quanto às inconsistências, a ausência de documentos que especifiquem a escala adotada para elaboração dos itens compromete a afirmação de que são elaborados segundo a escala de proficiência do Saeb. Dito isto, a divulgação dos resultados se apresenta em uma escala divergente. Assim, trata-se de uma questão refutável, que precisa ser disponibilizada nas plataformas de divulgação não só para conhecimento do público, mas também para contribuir para futuras pesquisas.

Apesar de disponibilizar os resultados por habilidade, não é possível identificar o uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI), uma vez que, não há variação da nota dos alunos que erraram o mesmo número de questões, mesmo que o acerto tenha ocorrido em itens que representam habilidades diferentes. Haja vista o exposto, tal característica se enquadra na Teoria clássica dos testes (TCT), apresentada anteriormente.

Vale ressaltar que esta incidência foi identificada na base de dados de 2022, visto que a disponibilização de edições anteriores não se encontra disponível à consulta pública. No decorrer da pesquisa, houve inúmeras tentativas para a formalização de uma parceria com a SEMED para o aprofundamento da investigação, porém, diante de quaisquer esforço aplicado, o silêncio perdura por parte da secretaria da educação.

3.6 Aproximações e diferenças entre o Saeb e o Saep

A existência de inúmeros sistemas de avaliações é um indicativo que as técnicas usadas e os resultados obtidos são cruciais para a aferição da qualidade educacional, para tanto, existem relações entre as avaliações externas em larga escala, deste modo, é importante desencadear um estudo que realce as proximidades e diferenças dos Sistemas. Nesta subseção destrincha-se as vizinhanças entre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Saep. Necessariamente, destaca-se que:

O SAEP é mais uma ferramenta de apoio que visa auxiliar no trabalho docente por meio de um diagnóstico individual e classificatório do rendimento destes educandos e tem por objetivo fortalecer o processo de ensino de aprendizagem **aproximando os educandos do formato da avaliação externa nacional – o SAEB** (PALMAS, 2022, p. 6, grifo nosso).

O Saep e o Saeb, estão interligados, visto que se conversam e possuem aproximações, o sistema municipal além de avaliar o ensino em nível local, promove na aplicação das provas o desenvolvimento de uma familiaridade com o formato da prova nacional do Saeb.

A notícia, publicada pelo jornal O coletivo, em 18 de fevereiro de 2022, informa a dinâmica e regularidade das aplicações das provas nas unidades escolares municipais de Palmas,

No total, serão seis avaliações, sendo a primeira com caráter diagnóstico e irá conhecer o grau de aprendizagem em relação à série anterior em cada um dos componentes curriculares. Também serão aplicadas quatro avaliações bimestrais e, por fim, uma de saída. As datas de aplicação estão previstas no calendário para as turmas de 1º ao 9º ano e contemplam os meses de março, junho, setembro, outubro e novembro (O COLETIVO, 2022).

O sistema de avaliação é aplicado durante todo ano escolar, e verifica a aprendizagem do aluno em relação a série estudada anteriormente. O público alvo das avaliações do Saep são os alunos das turmas de 3º ao 9º anos do ensino fundamental, visto que os alunos do 1º, 2º e 3º anos, participarão de outra modalidade de avaliação.

A periodicidade das avaliações do Saep se distingue do Saeb, pois:

Apesar do Saep procurar se aproximar do Saeb, em muito se distingue como por exemplo na sua periodicidade que ocorre pelo menos duas vezes ao ano, é sempre censitário e com o mesmo público-alvo e as mesmas disciplinas das edições do Saeb (CASTRO, 2021, p. 8).

Assim, embora haja proximidade entre as avaliações, há características diferentes, fato que agrega particularidades a cada um dos Sistemas. Enquanto o Saeb é mais abrangente, enquanto o Saep consegue captar as particularidades da realidade do município a depender do tratamento dos dados.

A avaliação local se estrutura conforme uma matriz referência. A matriz do Saep é própria, para a sua formulação estabeleceu-se como referência a base Matricial do Saeb e o Documento Curricular do Tocantins (DCT).

O Sistema de Avaliação Educacional de Palmas possui sua própria Matriz de Referência de Avaliação elaborada com base na Matriz de Referência

do SAEB/MEC e no Referencial Curricular do Estado do Tocantins. Os itens são elaborados nos mesmos moldes da Prova Brasil no sistema de Teoria de Resposta ao Item (TRI) com questões padronizadas de múltipla escolha em que uma só alternativa é o gabarito e as demais são distratores. (CASTRO, 2021, p.8, apud PALMAS, 2016, p. 5).

Assim a atual Matriz do Saep é um recorte do DCT, tendo como base as matrizes de referência do Saeb, além disso possui aprofundamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entretanto, pesquisas em outras matrizes de referência foram realizadas. Desse modo, contempla os conhecimentos plausíveis de serem medidos em uma avaliação de larga escala.

A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é adotada para elaboração das questões em ambos sistemas explorados, visto que:

Os documentos institucionais da Diretoria de Avaliação, Estatística e Formação da Secretaria Municipal de Palmas preconiza que o Saep, apesar de possuir matriz de referência de avaliação própria, se baseia na matriz do Saeb/MEC, bem como busca construir seus itens nos mesmos moldes da Prova Brasil e adota a Teoria da Resposta ao item (CASTRO, 2021, p. 2).

O uso da Teoria, implica que a análise dos dados apresenta resultados sofisticados que permitem identificar as habilidades e competências cognitivas mínimas em relação à série/ano anterior dos alunos avaliados. Na próxima seção, será apresentado a TRI, com ferramenta estatística na análise de dados.

4. CONSIDERAÇÕES

A investigação dos sistemas a partir deste estudo reforça a importância dos indicadores de qualidade produzidos, principalmente, após o período pandêmico, pois permite que os gestores consigam mapear as habilidades e os alunos que carecem de atenção especial. Por conseguinte, as diferenças e particularidades aferidas por cada avaliação deve ser utilizada de modo que se relacionem e sirvam de base para que as políticas educacionais elaboradas obtenham maior alcance.

A compreensão dos sistemas de avaliação como visto, conduz ao entendimento dos resultados divulgados. No entanto, os sistemas estão em constante mudanças, o que implica que há necessidade de atualizações contínuas do estudo. Dito isto, para caracterizar esta ponderação, pode se retomar a evolução histórica do desenho do Saeb e também a recente implementação do Saep ao utilizar como aporte teórico o DCT.

O conhecimento das implicações que interferem na dinâmica do fluxo das matrículas são importantes para o monitoramento de seu comportamento, assim, o levantamento dos pontos influenciadores é essencial, de modo que, tais considerações podem ser aprofundadas em análises futuras, buscando com consistência monitorar os fatores que refletem na qualidade do ensino local.

Neste sentido, é válido mapear o que acontece nas turmas de alfabetização, buscando os fatores que interferem nas taxas de distorção já que não existe reprovação, porém, a investigação não será feita neste trabalho.

A discrepância encontrada na efetividade do aprendizado entre as ETI e as ETR, apresentam uma diferença considerável, dentro desse recorte, a existência das escolas de campo agregam mais diversidade aos estudantes do município evidenciando a necessidade de atender cada região de acordo com os pontos críticos identificados.

Para tanto, as informações produzidas neste trabalho, conduzem a confirmar que a existência de uma diferença entre os indicadores de educação do meio rural e urbano é uma realidade educacional a ser superada em Palmas - TO. Deste modo, as informações produzidas servem de incentivo e podem ser usadas para implementação de ações pela SEMED.

REFERÊNCIAS

- AMARO, Ivan. Avaliação em larga escala e qualidade: dos enquadres regulatórios aos caminhos alternativos. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.22, n.48, p. 462-479, mai./ago. 2016.
- ANDRADE, D. F; TAVARES, Heliton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. Teoria da resposta ao Item: conceitos e aplicações. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.
- ANDRADE, J. M; LAROS, e J. A. Fatores Associados ao Desempenho Escolar. Psic.: Teor. e Pesq. Brasília, v. 23 n. 1, p. 033-042. Jan-Mar 2007.
- ARAÚJO, H. E; CODES, A; UDERMAN L; O Ideb como instrumento de gestão para educação de qualidade - A educação brasileira vista pelas lentes do Ideb. Ipea, Brasília, 2019.
- BAUER, A.; SILVA, V. G.. Saeb e Qualidade de Ensino: algumas questões. Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, p. 133-152, 2005.
- BAUER, et al. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? Estudos em Avaliação Educacional, v. 26, n. 62, p. 326-352, 2015a.
- BAUER, et al. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015b.
- BEZERRA JUNIOR, J. A.; SILVA, D. dos S. V. As relações contratuais escolares em tempos de pandemia da Covid-19: uma análise à luz das propostas legislativas, da judicialização e das formas consensuais de resolução de conflitos. Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito – PPGDir./UFRGS. v. 16, n. 1, 2021. DOI: 10.22456/2317-8558.103831. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/ppgdir/article/view/103831>> . Acesso em: 1 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- _____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 07 out. 2022.
- _____. Resolução CNE/CP Nº 2, DE 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUÇÃO_CNE_CP222_DEZEMBRO_DE_2017.pdf>. Acesso: 29 out. 2022.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sistema de avaliação da Educação Básica: Documento de referência. Versão 1.0. Brasília, DF: INEP, 2018.
- _____. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014b.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 Mai. 2022.
- BLASIS, E. De. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade na educação. Cadernos Cenpec| Nova série, v. 3, n. 1, 2013.
- CASTRO, A. P. da S. Análise comparativa entre o Sistema de Avaliação Educacional de Palmas e o Saeb do 5º e 9º ano do ensino fundamental. Mamografia. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021.

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

FELIPE, E. da S. Do SAEB à BNCC: padronizar para avaliar. Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

FERREIRA, E. et al. Introdução à Estatística Básica com R. Curso de Pós-Graduação. Lato Sensu, 2008.

IBGE. Censo Brasileiro de 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

INEP. Censo Escolar, 2010. Brasília: MEC, 2011.

_____. Histórico. Brasília: Inep, 2022a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>>. Acesso em: 25 set. 2022.

_____. Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). Brasília: Inep, 2022b. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>>. Acesso em: 5 Out. 2022.

_____. Escala de proficiência do Saeb. Brasília: Inep, 2020a. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf>. Acesso em: 31 Out. 2022.

_____. Matrizes escalas. Inep 2022c. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>>. Acesso em: 15 Out. 2022.

_____. Nota Informativa do Ideb 2021. Inep 2022d. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf>. Acesso em: 12 Out. 2022.

_____. Nota Informativa dos resultados do Saeb 2021. Inep 2022e. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/saeb/outros_documentos/nota_explicativa_saeb_2021.pdf>. Acesso 08 Nov. 2022.

_____. Painel Educacional. Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-educacional>>. Acesso em: 16 Out. 2022.

_____. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020c. Brasília: Inep, 2021. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 5 maio. 2022.

_____. Sistema de avaliação da educação Básica. Documentos de referência de versão 1.0. Brasília: Inep, 2018.

FERNANDES, R. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: Inep, 2007. (Texto para Discussão, n. 26). Disponível em: <www.unifap.br>. Acesso em: 7 Out. 2022.

FREITAS, L.C. et al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009. (Coleção Fronteiras Educacionais).

Klein, R. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.125-140, mai./ago. 2009

Klein, R. Alguns aspectos da Teoria de Resposta ao Item relativos à estimação de proficiências. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 35-56, jan./mar. 2013

KLEIN, R. FONTANIVE, N.. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. São Paulo, 2009.

LIMA, I. G; GANDIN, L. A. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. Educ. Soc., Campinas, v.40, e0204183, 2019.

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo: FCC, n. 25, p. 3-21, jan./jun. 2002.

LORD, F.M. & NOVICK, M.R. (1968). Statistical Theories of Mental Test Scores. Addison-Wesley.

MEC/INEP. Resolução Nº 7, de 14 de Dezembro de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

MEC/INEP. Indicadores de qualidade na educação. Unicef, PNUD. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: . Acesso em: 27 Mai. 2022

_____. Nota Técnica n. 1: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaolideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em 13 out. 2022.

MOREIRA JUNIOR, F. J. Aplicações da Teoria da Resposta ao Item (TRI) no Brasil. Rev. Bras. Biom. São Paulo, v.28, n.4, p.137-170, 2010.

NARDIM, T. L. et. al. Educação on-line e colaboração: processos em torno da “Palmas home School. © Redoc. Rio de Janeiro, v. 6 n. 5 p. 423 Edição Especial/ 2022.

O COLETIVO. Semed começa aplicação das provas do Sistema de Avaliação Educacional de Palmas. Palmas, 18 de Fevereiro, 2022. Disponível em: <<https://www.ocoletivo.com.br/noticia-72959-semed-come-a-aplica-o-das-provas-do-sistema-de-avaliacao-educacional-de-palmas>> . Acesso: 12 maio. 2022.

PALMAS. Lei orgânica do município de Palmas/TO. 1990. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/lei-organica-palmas-to>> . Acesso em: 07 maio. 2022.

_____. Lei n. 1.350, de 9 de dezembro de 2004. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Palmas e dá outras providências. Palmas, 2004. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/to/p/palmas/lei-ordinaria/2004/135/1350/lei-ordinaria-n-1350-2004-institui-o-sistema-municipal-de-ensino-de-palmas-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 07 maio. 2020.

_____. Lei n. 1.461, de 13 de março de 2007. Altera a Lei n. 44, de 21 de março de 1990, integra o Conselho do FUNDEB como Câmara do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Palmas, 2007. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/to/p/palmas/lei-ordinaria/2007/147/1461/lei-ordinaria-n-1461-2007-altera-a-lei-n-44-de-21-de-marco-de-1990-integra-o-conselho-do-fundeb-como-camara-do-conselho-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>> . Acesso em: 12 maio. 2022.

_____. Secretaria Municipal da Educação, Diretoria de Avaliação, Estatística e Formação. Matrizes Avaliação Saep 2022a. Palmas Disponível em <https://www.educacao.palmas.to.gov.br/_files/ugd/dd59cb_a18c09fcdc124e9d9e0acffebf45ce2b.pdf> . Acesso em: 05 Nov. 2022.

_____. Secretaria Municipal da Educação, Diretoria de Avaliação, Estatística e Formação. Manual de Aplicação das Avaliações. Palmas, 2022b. Disponível em <https://www.educacao.palmas.to.gov.br/_files/ugd/dd59cb_283b161572184b37b625dd5e929cee01.pdf> . Acesso em: 12 maio. 2022.

_____. Secretaria Municipal da Educação, Diretoria de Avaliação, Estatística e Formação. Relatório do resultado da avaliação bimestral 3: Saep. Palmas, 2022c. Disponível em <https://www.educacao.palmas.to.gov.br/_files/ugd/dd59cb_b67c525c00be479abf1717867f473d50.pdf> . Acesso em: 07 Nov. 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Escola e Diretoria de Avaliação e Estatística analisam resultados do Saep na Escola Beatriz Rodrigues. Palmas, 2013. Disponível em:<<https://www.palmas.to.gov.br/portal/noticias/escola-e-diretoria-de-avaliacao-e-estatistica-analisa-m-resultados-do-saep-na-escola-beatriz-rodrigues/16312/>> . Acesso em: 12 maio. 2022.

_____. Secretaria Municipal da Educação. SAEP – Sistema de Avaliação Educacional de Palmas. 2012. Disponível em: <<http://semed.palmas.to.gov.br/saep/default.php?url=61405711B50D7265E5CF17B92E775690>> . Acesso em: 05 abril. 2022.

_____. Secretaria Municipal da Educação. REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PALMAS. 2022d. Disponível em: <https://www.palmas.to.gov.br/media/orgao/documentos/Rela%C3%A7%C3%A3o_Cmeis_e_Escolas_de_Palmas_nWggAse.pdf> . Acesso: 07 maio. 2022.

PERREIRA, C. N; CASTRO N. C. Educação no Meio Rural: diferenciais entre o rural e o urbano. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea. Brasília, março de 2021

PILARSKI, M. M. et. al. de. A migração para o ensino público: uma análise do direito à educação no Paraná em tempos de pandemia de Covid-19. Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v.11, n.3, p.944–958, 2022. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/65291>> . Acesso em: 30 nov. 2022.

RAUTER, R. et al. Questionários contextuais do SAEB: Análise qualitativa baseada nos resultados da análise fatorial. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. v. 5, n. 2e, 2007.

RETORTA, Miriam Sester. Percepções do professor sobre o SAEB: um estudo sobre o efeito retroativo. Revista Educação & Tecnologia, v. 10, 2010

Resumos [...]. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3124_1712.pdf> . Acesso em: 09 Maio. 2022.

SILVA, M. A. S; OLIVEIRA M. N. Análise dos indicadores educacionais em Palmas – Tocantins. Travessias, Cascavel, v. 16, n. 1, p. 87-107, jan./abr. 2022.

SILVA, L. R. C. da, et. al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, Curitiba, 2009.

SILVA, P. H. O mundo do trabalho e a pandemia de covid-19: Um olhar sobre o setor informal. Caderno de Administração, Maringá, v.28, Ed.Esp., jun./2020.

SCHNEIDER, M. P., NARDI, E. L., & Durli, Z. IDEB e a construção de um modelo de accountability na Educação Básica Brasileira . Revista Portuguesa de Educação. p. 7-28, 2014.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da educação*: desafios contemporâneos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

TAVARES, P. O que é urgente e crucial na reforma do Saeb. Movimento pela base. 2022.

TOCANTINS. Documento Curricular do Território do Tocantins - DCT/TO, etapa Educação Infantil e o Ensino Fundamental, instituído pela Resolução nº 24, de 14 de março de 2019.

VILLANE, M.; OLIVEIRA, D. A. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1344 1362, out./dez. 2018.

ANEXO A

Tabelas dos resultados por escolas dos 5º e 9º anos da RM.

Avaliação diagnóstica dos 5º anos			
UNIDADES DA RM	LP	MT	GERAL
ESCOLA MUNICIPAL ANNE FRANK	6,8	7,3	7,1
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL VINÍCIUS DE MORAES	6,7	7,3	7
ESCOLA MUNICIPAL BEATRIZ RODRIGUES DA SILVA	6,7	7,1	6,9
ESCOLA MUNICIPAL HENRIQUE TALONE PINHEIRO	6,6	7,1	6,8
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL OLGA BENARIO	6,6	6,9	6,8
ESCOLA MUNICIPAL MONTEIRO LOBATO	6,3	6,7	6,5
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL ALMIRANTE TAMANDARÉ	6,2	6,6	6,4
ESCOLA MUNICIPAL ESTEVAO CASTRO	6,2	6,6	6,4
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PE JOSIMO MORAES TAVARES	6,1	6,2	6,2
ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE	5,7	6	5,8
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL MONSENHOR PEDRO PEREIRA PIAGEM	5,5	6,2	5,8
ESCOLA MUNICIPAL MARIA ROSA DE CASTRO SALES	5,4	5,8	5,6
ESCOLA MUNICIPAL AURELIO BUARQUE DE HOLANDA	5,5	5,7	5,6
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL LUIZ GONZAGA	5,5	5,6	5,6
ESCOLA MUNICIPAL CRISPIM PEREIRA ALENCAR	5,2	5,9	5,5
ESCOLA MUNICIPAL THIAGO BARBOSA	5,3	5,7	5,5
ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO GONÇALVES DE CARVALHO FILHO	5,3	5,7	5,5
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL APRIGIO THOMAZ DE MATOS	5	5,8	5,4
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL LUIZ RODRIGUES MONTEIRO	5	5,5	5,3
ESCOLA MUNICIPAL MARIA VERONICA ALVES DE SOUSA	5	5,5	5,2
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROFESSOR FIDÊNCIO BOGO	5	5,4	5,2
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL EURIDICE FERREIRA DE MELLO	4,9	5,4	5,2
ESCOLA MUNICIPAL MESTRE PACIFICO SIQUEIRA CAMPOS	5,1	5,2	5,1
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL CORA CORALINA	4,9	5,3	5,1
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA SAVIA FERNANDES JACOME	5,1	5	5
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL CAROLINE CAMPELO CRUZ DA SILVA	4,9	5,1	5
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL ANÍSIO SPÍNOLA TEIXEIRA	5,1	4,9	5
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROFª MARGARIDA LEMOS GONÇALVES	4,8	5,2	5
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL SANTA BARBARA	4,7	5,2	5
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DANIEL BATISTA	4,6	5,3	5
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL LUIZ NUNES DE OLIVEIRA	4,9	4,8	4,9
ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO CARLOS JOBIM	4,7	5	4,8
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROFESSORA SUELI PEREIRA DE ALMEIDA	4,2	5	4,6
ESCOLA MUNICIPAL MARIA JULIA AMORIM SOARES RODRIGUES	4,4	4,6	4,5
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL MARCOS FREIRE	4	4,6	4,3

Fonte: Próprio Autor, com base em informações de Palmas (2022c).

Avaliação diagnóstica 9º ano				
UNIDADES DA RM	Região	LP	MT	GERAL
ESCOLA M ANNE FRANK	CENTRAL	7,5	4,3	5,9
ESCOLA M ANTONIO C JOBIM	CENTRAL	6,4	3	4,7
ESCOLA M ANTONIO GONÇALVES	CENTRAL	6,7	3,7	5,2
ESCOLA M DARCY RIBEIRO	CENTRAL	7	3,5	5,2
ESCOLA M HENRIQUE TALONE	CENTRAL	7,3	4,3	5,8
ESCOLA M BEATRIZ RODRIGUES	NORTE	7,2	4,3	5,7
ESCOLA M MESTRE PACIFICO	NORTE	6,4	3,7	5,1
ESCOLA M AURELIO BUARQUE	SUL	6,7	3,3	5
ESCOLA M CRISPIM P ALENCAR	SUL	6,1	3,6	4,9
ESCOLA M JORGE AMADO	SUL	5,8	3,1	4,5
ESCOLA M MARIA JULIA	SUL	5,9	3,2	4,5
ESCOLA M MARIA ROSA	SUL	6,1	3,2	4,6
ESCOLA M PROFA SAVIA FERNANDES	SUL	6,4	3,3	4,9
ESCOLA M THIAGO BARBOSA	SUL	6,8	3,8	5,3
ETI ANÍSIO SPÍNOLA TEIXEIRA	SUL	6,5	3,6	5
ETI CAROLINE CAMPELO C DA SILVA	SUL	6,3	3,6	5
ETI EURIDICE FERREIRA DE MELLO	SUL	6,2	3,6	4,9
ETI PROFA MARGARIDA LEMOS	SUL	6,3	3,6	4,9
ETI LUIZ NUNES	RURAL	6,4	3,9	5,1
ETI MARCOS FREIRE	RURAL	6,9	3,7	5,3
ETI PROF FIDENCIO BOGO	RURAL	6,2	3,6	4,9
ETI PROFA SUELI P DE A RECHE	RURAL	6	3,1	4,6
ETI APRIGIO THOMAZ DE MATOS	RURAL	6,5	4	5,3
ETI DANIEL BATISTA	NORTE	6,2	3,2	4,7
ETI LUIZ GONZAGA	NORTE	5,9	3,3	4,6
ETI MONSENHOR PEDRO P PIAGEM	NORTE	7,1	4,5	5,8
ETI PE JOSIMO MORAES TAVARES	NORTE	6,8	3,8	5,3
ETI VINÍCIUS DE MORAES	CENTRAL	6,8	3,5	5,2

Fonte: Próprio Autor, com base em informações de Palmas (2022c).

ANEXO B

Resultados do Ideb: Palmas - TO .

Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais

Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por município e rede de ensino - 2021.

Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Rede	Taxa de Aprovação - 2021							Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
				1º ao 5º ano	1º	2º	3º	4º	5º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
TO	1721000	Palmas	Estadual	96,9	100,0	100,0	100,0	100,0	96,3	0,99	205,72	188,08	5,31	5,3
TO	1721000	Palmas	Municipal	99,8	100,0	100,0	99,8	99,7	99,6	1,00	222,84	213,03	6,09	6,1
TO	1721000	Palmas	Pública	99,8	100,0	100,0	99,8	99,7	99,3	1,00	221,34	210,84	6,02	6,0

Fonte: Mec/Inep 2020b

Ensino Fundamental Regular - Anos Finais

Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por município e rede de ensino - 2021.

Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Rede	Taxa de Aprovação - 2021						Indicador de Rendimento (P)	Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
				6º a 9º ano	6º	7º	8º	9º	Matemática		Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)		
TO	1721000	Palmas	Estadual	98,3	99,1	99,2	97,5	97,8	0,98	254,85	259,18	5,23	5,1	
TO	1721000	Palmas	Municipal	99,7	99,7	99,7	99,4	99,7	1,00	266,97	267,32	5,57	5,6	
TO	1721000	Palmas	Pública	99,4	99,6	99,6	98,9	99,2	0,99	263,68	265,10	5,48	5,4	

Fonte: Mec/Inep 2020 b