

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

AFONSO WERMERSON DE SOUZA DIAS

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DAS APRENDIZAGENS DE
RAPOSA – SAMAR E A PARTICIPAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES NA
ELEVAÇÃO DOS INDICADORES DE QUALIDADE**

São Luís

2026

AFONSO WERMERSON DE SOUZA DIAS

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DAS APRENDIZAGENS DE
RAPOSA – SAMAR E A PARTICIPAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES NA
ELEVAÇÃO DOS INDICADORES DE QUALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como requisito obrigatório para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lucia Cunha Duarte

Área de concentração: Gestão e Formação de Professores na Educação Básica.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional e Escolar

São Luís

2026

Dias, Afonso Wermerson de Souza.

O sistema de avaliação e monitoramento das aprendizagens de Raposa – SAMAR e a participação dos gestores escolares na elevação dos indicadores de qualidade / Afonso Wermerson de Souza Dias. - São Luís - MA, 2026. 137f.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte.

1. SAMAR. 2. Município de Raposa. 3. Sistema de avaliação. 4. Indicadores de qualidade. I. Título.

CDU: 005.962.131(812.1)

AFONSO WERMERSON DE SOUZA DIAS

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DAS APRENDIZAGENS
DE RAPOSA– SAMAR E A PARTICIPAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES
NA ELEVAÇÃO DOS INDICADORES DE QUALIDADE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como requisito obrigatório para obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 14/05/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANA LUCIA CUNHA DUARTE**
Data: 09/06/2026 10:24:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte (Orientadora)

Pós Doutora em Educação
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **CINTIA REGINA NUNES REIS**
Data: 08/06/2026 14:38:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cintia Regina Nunes Reis

Doutora em Sociologia
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **REGILSON MACIEL BORGES**
Data: 03/06/2026 11:15:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Regilson Maciel Borges

Pós Doutor em Educação
Titular Externo - PPGE/ UFLA

Ao Deus todo poderoso, a minha família.
Dedico esta pesquisa a todos os profissionais
da educação que, com muita luta, assim como
eu, acreditam na transformação por meio
conhecimento.

AGRADECIMENTOS

No decorrer desta trajetória acadêmica, contei com o apoio e a contribuição de diversas pessoas e instituições, às quais expresso minha mais sincera gratidão.

A Deus, em primeiro lugar, pelo dom da vida, pela força, pela sabedoria e por ter me concedido a oportunidade de concretizar este importante sonho acadêmico.

À minha esposa, Daiane Sampaio Dias, pelo amor, paciência, compreensão e apoio incondicional durante todo o período de estudos, sendo fundamental para a superação dos desafios enfrentados ao longo dessa caminhada.

Ao meu filho, Afonso Abner, razão maior de todo o meu esforço, dedicação e perseverança, fonte constante de inspiração e motivação para seguir adiante.

À Profa. Dra. Ana Lucia Cunha Duarte, minha orientadora, a quem manifesto profunda gratidão pela orientação, parceria, disponibilidade e compromisso. Mesmo diante de inúmeras atribuições, aceitou-me como orientando e contribuiu, significativamente, para minha formação acadêmica e científica. Sinto-me honrado por todos os ensinamentos recebidos e reconheço o quanto ainda tenho a aprender.

Aos meus pais, pelo apoio e incentivo constantes, em especial à minha mãe, Lavina Lisboa de Souza, pelas orações, carinho, força e incentivo em todos os momentos dessa trajetória acadêmica.

Às minhas irmãs, Welina, Mônica, Rayane, Luidalva e Lo-Ruama, e ao meu irmão João Ricardo, pelo apoio, dedicação, respeito e compreensão ao longo desse percurso.

Aos meus cunhados, Renato, Jaelson e Lopes, pela torcida, incentivo e carinho.

Aos meus sobrinhos, Pedro Afonso, Lucas Asaf, Ryan Ageu, Eliabe Philepe, e à minha sobrinha Návila Monick, pelo carinho e alegria compartilhados.

Aos meus tios, em especial às tias Dilcy e Maria da Glória, pelo incentivo, confiança e apoio demonstrados.

Aos meus primos e amigos, com destaque para Celiane e Cíntia, pela parceria, apoio e colaboração ao longo dessa caminhada.

A minha amiga doutoranda Rosangela, pelo incentivo, apoio e colaboração ao longo dessa caminhada.

Aos professores que contribuíram para a minha formação acadêmica, em especial aos professores doutores Jackson Ronie e Severino Albuquerque, pela disponibilidade, empatia e valiosas contribuições.

Aos colegas de turma, pelo companheirismo, apoio e trocas de experiências, que foram essenciais para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação, pela seriedade, compromisso e contribuição significativa para minha formação acadêmica e profissional; à coordenação do programa, pelo trabalho desenvolvido com dedicação, zelo e sensibilidade ao longo de todo o percurso formativo; e à Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, pela oportunidade concedida, pelo respeito institucional, pelo incentivo e apoio e financiamento à pesquisa científica.

À Secretaria Municipal de Educação de Raposa, que, na pessoa da Coordenadora Geral de Ensino, agradeço o apoio, disponibilidade e colaboração fundamentais para a construção e o desenvolvimento desta pesquisa.

À Annanda Santos, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão, pelo cuidado e atenção quando solicitada.

Aos Gestores Escolares das instituições da rede pública de educação do município Raposa que dedicaram um pouco do seu tempo para participarem desta pesquisa tornando possível a concretização desta dissertação.

A todos, meu muito obrigado!

RESUMO

A pesquisa intitulada “O Sistema de Avaliação e Monitoramento das Aprendizagens de Raposa – SAMAR e a participação dos gestores escolares na elevação dos indicadores de qualidade”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), tem como objetivo geral analisar o SAMAR da rede municipal de ensino de Raposa/MA, bem como a importância da gestão escolar na elevação dos indicadores de qualidade educacional. No campo teórico, o estudo fundamenta-se em produções que discutem os sistemas de avaliação educacional, ancorando-se em autores como Saviani (2008, 2010), Hoffmann (2012), Luckesi (2021), Fonseca (2009), Szymanski (2018), Zakia; Lopes (2024), Mello e Bertagna (2016), Ferrarotto (2021), Schneider e Nardi (2014) e Silva (2009), entre outros. Além disso, realiza-se uma análise do itinerário das políticas de avaliação educacional, contemplando seu panorama histórico, com ênfase nas avaliações em âmbito municipal. A avaliação educacional é compreendida como um elemento relevância no que se refere ao domínio cognitivo dos conteúdos, assumindo um papel determinante ao fornecer resultados para os sistemas de ensino. Nessa perspectiva, pode ser descrita a partir da lógica dos gestores educacionais e escolares, articulando-se às noções de excelência e regulação, uma vez que também exerce função reguladora sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e adota uma abordagem qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados, utilizam-se roteiro de observação e entrevistas semiestruturadas, realizadas com técnicos da Secretaria Municipal de Educação e gestores escolares da rede municipal de Raposa. Os resultados do estudo evidenciaram que o SAMAR se configura como um importante instrumento de produção de dados educacionais, capazes de subsidiar o planejamento pedagógico e a tomada de decisões no âmbito da gestão escolar. No entanto, constatou-se que a efetividade do sistema está diretamente relacionada à atuação dos gestores escolares, especialmente no que diz respeito à interpretação dos resultados, à articulação desses dados com o projeto pedagógico da escola e à definição de estratégias voltadas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa revelou que os resultados obtidos por meio do SAMAR interferem na organização do trabalho pedagógico das escolas, ao possibilitar a identificação de fragilidades e potencialidades das aprendizagens dos estudantes. Todavia, também foram identificados limites no uso pedagógico desses resultados, associados, principalmente, à necessidade de formação continuada dos gestores escolares para a análise de dados avaliativos e à criação de espaços sistemáticos de reflexão coletiva no interior das escolas. A partir dos dados coletados, foi desenvolvido um Produto Técnico-Tecnológico que consiste, inicialmente, na elaboração de um caderno de orientações, com a finalidade de auxiliar os gestores escolares na compreensão e na aplicação dos resultados do SAMAR no contexto das práticas de gestão educacional.

Palavras-chave: SAMAR do município de Raposa; sistema de avaliação; gestores escolares; indicadores de qualidade.

ABSTRACT

The study entitled “*The Raposa Learning Assessment and Monitoring System (SAMAR) and the Participation of School Administrators in Improving Quality Indicators*”, developed within the Graduate Program in Education (PPGE) – Professional Master’s Degree at the State University of Maranhão (UEMA), aims to analyze SAMAR within the municipal education network of Raposa, Maranhão, as well as the importance of school management in improving educational quality indicators. From a theoretical perspective, the study is grounded in works that discuss educational assessment systems, drawing on authors such as Saviani (2008, 2010), Hoffmann (2012), Luckesi (2021), Fonseca (2009), Szymanski (2018), Zakia and Lopes (2024), Mello and Bertagna (2016), Ferrarotto (2021), Schneider and Nardi (2014), and Silva (2009), among others. In addition, it analyzes the trajectory of educational assessment policies, considering their historical development, with an emphasis on assessments at the municipal level. Educational assessment is understood as a relevant element concerning the cognitive mastery of content, playing a decisive role by providing results for education systems. From this perspective, it can be described based on the logic of educational and school administrators, being associated with notions of excellence and regulation, as it also performs a regulatory function over pedagogical work carried out in the classroom. Methodologically, the research is based on historical-dialectical materialism and adopts a qualitative approach. Data collection instruments included observation protocols and semi-structured interviews conducted with staff members from the Municipal Department of Education and school administrators from the Raposa municipal school network. The results of the study revealed that SAMAR constitutes an important instrument for producing educational data capable of supporting pedagogical planning and decision-making within school management. However, it was found that the effectiveness of the system is directly related to the performance of school administrators, especially regarding the interpretation of results, the articulation of these data with the school’s pedagogical project, and the definition of strategies aimed at improving the teaching and learning process. The research also revealed that the results obtained through SAMAR interfere with the organization of pedagogical work in schools by enabling the identification of students’ learning weaknesses and potentialities. Nevertheless, limitations were also identified in the pedagogical use of these results, mainly associated with the need for continuing education for school administrators in the analysis of assessment data and the creation of systematic spaces for collective reflection within schools. Based on the collected data, a Technical-Technological Product was developed, consisting initially of a guidance handbook aimed at assisting school administrators in understanding and applying SAMAR results within the context of educational management practices.

Keywords: SAMAR of the municipality of Raposa; assessment system; school administrators; quality indicators.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Apresenta a série histórica - SAEB (2007–2023)	56
Figura 2 - Dados do Indicador de Fluxo da rede municipal raposense nos anos finais do ensino fundamental, com base no Ideb 2023.	59
Figura 3 - Dados sobre o Aprendizado, Fluxo e IDEB - Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal.....	63
Figura 4 - Resultado de Desempenho Educacional – (SEAMA 2023)	71
Figura 5 - Resultado de Desempenho Educacional – (SEAMA 2023)	73
Figura 6 - Resultado de Desempenho Educacional – (SEAMA 2023), etapa: 5º Ano Ensino Fundamental na área de conhecimento Língua Portuguesa.....	77
Figura 7 - Resultado de Desempenho Educacional – (SEAMA 2023), etapa: 5º Ano Ensino Fundamental na área de conhecimento Matemática.....	79
Figura 8 - Resultado de Desempenho Educacional – (SEAMA 2023) na etapa: 9º Ano do Ensino Fundamental, área de conhecimento: Língua Portuguesa	82
Figura 9 - Resultado de Desempenho Educacional – (SEAMA 2023) na etapa: 9º Ano do Ensino Fundamental, área de conhecimento: e Matemática.....	83
Figura 10 - Panorama Geral - SAMAR 2023 - 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática	96
Figura 11 - Quanto ao percentual de participação dos estudantes no SAMAR 2023 foi elevado e apresentou crescimento progressivo ao longo do ano:	99
Figura 12 – Quadro do Panorama Geral - SAMAR 2023 - 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.	100
Figura 13 – Quadro do Panorama Geral - SAMAR 2023 - 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática	103
Figura 14 – Quadro do Panorama Geral - SAMAR 2023 - 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.....	107
Figura 15 - Quadro do Panorama Geral - SAMAR 2023 - 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo das responsabilidades entre os entes federados	31
Quadro 2- Quadro comparativo: estado providência, estado avaliador e estado mínimo	36
Quadro 3- Níveis, tempo e faixa etária, das crianças e adolescentes na educação básica.....	43
Quadro 4 - Série Histórica do SAEB 1990- 2019	50
Quadro5 - Síntese das principais portarias / atos oficiais relevantes que instituiu ou modificaram o SAEB após 2018	55
Quadro 6 - Síntese dos dados de evolução do SAEB - variação da nota padronizada em Língua Portuguesa e Matemática	57
Quadro 7 - Evolução da Taxa de Aprovação por Ano Escolar (2007–2023).....	60
Quadro 8 - Série Histórica da evolução do IEDB – Raposa (2007 a 2023)	65
Quadro 9 – linha do tempo do sistema de avaliação do estado do Maranhão	69
Quadro 10 - Matriz de Referência - SEAMA 2023	69
Quadro 11 - Padrões de Desempenho Estudantil – SEAMA	70
Quadro 12 - Conceitos Fundamentais: Diagnóstica x Somativa	72
Quadro 13 – Série Histórica Resultado em Língua Portuguesa do SEAMA	74
Quadro 14 – Série Histórica Resultado das avaliações Somativas do Seama 2023/2024	75
Quadro 15 - Série Histórica Resultado em Matemática do SEAMA	75
Quadro 16 – Série Histórica resultado em Matemática evolução da avaliação Diagnóstica e Somativa de 2023, do SEAMA	76
Quadro 17- Com indicadores de 2023 – SOMATIVA.....	80
Quadro 18 – Quadro Comparativo 2023 - SOMATIVA.....	84
Quadro 19 – Quadro Comparativo 2023 - padrões consistentes ao longo da trajetória escolar:	94
Quadro 20 - Série Histórica de aplicações do SAMAR	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica e
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação Estadual
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice desenvolvimento da Educação Básica
IEMA	Instituto Estadual de Educação do Maranhão.
IESF	Instituto de Ensino Superior Franciscano
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação de Raposa
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós Educação em Educação

PPT	Produto Técnico Tecnológico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAMAR	Sistema de Avaliação e Monitoramento da Aprendizagem de Raposa
SEAMA	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Raposa
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNIFACVEST	centro universitário facves
URE	Unidades Regionais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ALGUNS APONTAMENTOS.....	21
2.1	O contexto histórico: estado, modernização e educação	21
2.2	Estado Avaliador e Regulador	32
2.3	Políticas de Avaliação.....	41
2.4	Plano Nacional de Educação (PNE).....	44
3	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB).....	49
3.1	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB	61
3.2	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão – SEAMA	66
4	O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA RAPOSA (SAMAR)	86
4.1	O município de Raposa/MA: contexto histórico, indicadores socioeconômicos e educacionais	91
4.2	Panorama de aplicações do SAMAR nas escolas da rede municipal.....	93
4.3	A participação dos Gestores Escolares nos indicadores de qualidade	112
5	PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO – PTT	116
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
	REFERÊNCIAS	121
	ANEXO A - DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DOS PESQUISADORES	126
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	127
	ANEXO C - FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	129
	ANEXO D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	130
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	135
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA EQUIPE DIRETIVA DA UNIDADE ESCOLAR	136

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e insere-se na Linha de Pesquisa Gestão Educacional e Escolar, tendo como objetivo analisar o Sistema de Avaliação e Monitoramento das Aprendizagens de Raposa (SAMAR), da rede pública municipal de ensino, buscando compreender a participação dos gestores escolares na elevação dos indicadores educacionais, considerando seu contexto pedagógico, histórico, social, político e econômico.

Em sua especificidade, o estudo analisa o SAMAR quanto à importância dos gestores escolares na elevação dos indicadores educacionais. Analisar um sistema de avaliação nem sempre é uma tarefa fácil. O objetivo deste estudo não é apresentar uma receita, nem impor nosso ponto de vista acerca do tema, mas sim apresentar e discutir, com o intuito de aprimorar nossos conhecimentos acerca desta temática.

A avaliação sempre foi utilizada, desde quando gregos e chineses criaram critérios para selecionar pessoas para determinados trabalhos. Na China, em 360 a.C., esse sistema de exames permitia que todos os cidadãos alcançassem cargos de prestígio e poder.

Segundo Glossário (2006, p.461-462), acerca da avaliação destaca que a palavra é:

[...] proveniente do latim *valere* significa ter ou dar valor a algo, validar ou tornar válido, digno. Avaliação refere a processos de construção de sentidos e conhecimentos sobre sujeitos, objetos ou coisas, atividades e instituições, colocadas em relação educativa ou profissional durante determinado período de tempo.

Observa-se que a avaliação está presente na trajetória humana desde a Antiguidade, quando as pessoas eram avaliadas ao executarem tarefas domésticas e outros meios de sobrevivência. Por exemplo, a tradição das tribos consistia em avaliar seus integrantes para selecionar indivíduos para assumir determinados trabalhos, ou seja, a escolha ocorria de acordo com a aptidão individual de seus membros.

A avaliação educacional, ao longo da história da educação brasileira, tem acompanhado as transformações sociais, políticas e econômicas do país, refletindo diferentes concepções pedagógicas e finalidades do ensino. As contribuições de Tyler (1978), consideradas pioneiras no campo da avaliação, enfatizaram a importância de mensurar em que medida os objetivos educacionais são alcançados, inaugurando uma visão sistematizada do processo avaliativo. No contexto brasileiro, a partir da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/61) e das reformas implementadas durante o regime militar, consolidou-se a pedagogia tecnicista, pautada na eficiência, produtividade e formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Em contraposição,

emergiram as pedagogias críticas e progressistas, representadas por autores como Paulo Freire e Dermeval Saviani, que defendiam a educação como prática de liberdade e instrumento de transformação social.

Com a Constituição Federal de 1988 e a valorização da gestão democrática, intensificou-se o debate sobre a função social da escola e o papel da avaliação como instrumento de diagnóstico e de melhoria da qualidade do ensino. Nesse cenário, destaca-se a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na década de 1990, como política pública voltada à aferição do desempenho escolar em âmbito nacional. A partir desse período, a avaliação em larga escala consolidou-se como eixo central das políticas educacionais, refletindo uma tendência gerencialista e a busca pela eficiência dos sistemas de ensino. Dessa forma, a trajetória da avaliação educacional no Brasil revela um movimento histórico de tensões entre concepções tecnicistas e críticas, expressando disputas em torno do papel social da escola e das finalidades da educação.

Nesse cenário educacional, a gestão escolar é essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois tem a competência de criar condições que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, além de garantir a qualidade do ensino e a eficiência da escola. Uma boa gestão é importante, pois desempenha papel preponderante na organização, execução e avaliação das práticas pedagógicas. É, portanto, um dos pilares para o sucesso educacional.

Dessa forma, a avaliação é relevante em relação ao domínio cognitivo dos conteúdos e passa a ter um papel determinante ao fornecer resultados para os sistemas de ensino, podendo ser descrita a partir da lógica dos gestores educacionais e escolares sobre a excelência e a regulação, pois também regula o trabalho em sala de aula. Frente à problemática apresentada, questiona-se: como os gestores das escolas da rede municipal de Raposa/MA contribuem para a elevação dos indicadores de qualidade da política de avaliação – SAMAR?

Dessa maneira, esta pesquisa analisa o Sistema de Avaliação e Monitoramento da Aprendizagem de Raposa – SAMAR e a participação dos (as) gestores (as) escolares na elevação dos indicadores de qualidade. Em razão desse objetivo geral, definimos também os objetivos específicos da pesquisa, que implicam:

- Identificar de que forma os resultados obtidos com a aplicação do SAMAR interferem na gestão educacional e escolar em escolas da rede pública de ensino do município de Raposa/MA.
- Propor um produto educacional de produção de um Caderno de Orientações sobre o uso dos resultados do SAMAR.

- Conhecer as perspectivas organizacionais que os gestores escolares têm para a promoção do ensino e da aprendizagem de qualidade a serem desenvolvidas no espaço escolar, diante dos resultados das avaliações externas.

Esta pesquisa é uma abordagem qualitativa do tipo intervenção que, de acordo com Tripp (2005, p. 463), é uma pesquisa “feita pelo prático, adaptada às exigências (formais) de trabalhos acadêmicos”. Nesse caso, serão utilizados instrumentos de coleta de dados com as seguintes técnicas de pesquisa: observação e entrevista.

Segundo Denzin e Lincoln (2000), a pesquisa qualitativa é um espaço de investigação perpassado por disciplinas, campos e problemas subjetivos, cercado por termos interconectados, bem como por conceitos e suposições que podem estar associados ao fundamentalismo, positivismo, pós-estruturalismo e outras perspectivas de estudos interpretativos e culturais.

Szymanski (2018) tem como foco discutir a entrevista qualitativa na educação como um processo dialógico, ético e reflexivo. A autora propõe que a entrevista vá além da técnica e seja compreendida como um encontro que exige escuta sensível, atenção às subjetividades e compromisso com a formação crítica do pesquisador.

Segundo Szymanski (2018, p. 45), “A entrevista não se dá isoladamente, mas no contexto processual mais amplo, que envolve também a observação do ambiente, das interações e das reações dos participantes”. A autora apresenta a ideia de que a observação é um componente importante no processo investigativo, ajudando a enriquecer a compreensão das entrevistas e das dinâmicas de interação.

A entrevista foi realizada com técnicos da secretaria de educação e gestores escolares. Para materializar esta investigação, centralizada como um estudo de caso, Triviños (1995, p. 133) afirma: “É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”.

Nessa mesma perspectiva, sobre o conceito de avaliação, Minayo (2010, p. 261), afirma que:

a entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

Para Szymanski (2018, p. 14), “a entrevista é um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas”. A autora argumenta que a entrevista reflexiva, na pesquisa educacional, deve reconhecer e considerar a subjetividade dos envolvidos, promovendo uma relação mais equitativa entre pesquisador e participante.

Esta investigação envolve duas categorias de sujeitos, a saber: técnicos da Secretaria Municipal de Educação e gestores escolares, intencionando trazer à discussão a realidade escolar na perspectiva da gestão educacional, assim como auxiliar os profissionais participantes da pesquisa a refletirem sobre quais entendimentos possuem e como agem ao se depararem com os desafios enfrentados diante dos moldes da avaliação municipal no cotidiano escolar.

Dessa forma, aplicamos a entrevista com 07 (sete) gestores de unidades de ensino que aplicam o SAMAR e 01 (um) técnico da SEMED, que aborda uma perspectiva teórico-metodológica com conceito de entrevista semiestruturada, baseada em Maria Cecília de Souza Minayo (2010) e na linha de pensamento marxista educacional, organizadas em roteiros prévios, de forma que possam ser modificados durante o percurso.

Para entendermos a linha de pensamento desta pesquisa, destacamos como objeto de estudo o materialismo histórico-dialético, que tem uma abordagem filosófica e metodológica desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels. No entanto, é importante conhecer um pouco mais sobre Karl Marx (1818–1883), filósofo, economista, historiador, sociólogo, jornalista e revolucionário alemão, considerado um dos pensadores mais influentes da história moderna. Ele é mais conhecido por ser o principal teórico do socialismo científico e coautor, com Friedrich Engels.

Nesse caso, o autor sintetiza a ideia central do materialismo histórico-dialético como sendo a estrutura econômica de uma sociedade que determina suas instituições políticas, jurídicas e ideológicas (superestrutura), destacando que as relações de produção e troca moldam as relações sociais e, conseqüentemente, a organização da sociedade em diferentes períodos históricos. Fica evidente, diante das leituras, a ideia de que as condições materiais de vida, como a economia, o trabalho e a produção, são a base sobre a qual se erguem as instituições sociais, políticas e culturais.

Sendo assim, a história é moldada por conflitos de classes e as transformações sociais ocorrem por meio de processos dialéticos, nos quais opostos se confrontam e se resolvem, levando a novas formas de organização social. O materialismo histórico-dialético (MHD) busca entender como as relações de produção e as condições materiais influenciam a consciência humana, a cultura e as instituições sociais. Karl Marx e Friedrich Engels encontraram uma forma de entendimento da sociedade e da história: olhando para a realidade como ela é, com base nas condições materiais de vida, e não apenas nas ideias ou crenças das pessoas.

Nesse sentido, a avaliação dialética é um processo contínuo, no qual o aluno é visto como sujeito ativo em seu próprio aprendizado. Em vez de ser apenas um meio de mensurar o conhecimento, a avaliação é uma ferramenta de transformação e reflexão crítica, alinhada com os princípios do materialismo dialético. Gasparin (2003) diz que a avaliação deve ser entendida como uma prática que visa transformar a realidade do aluno, considerando suas condições e contradições sociais, em vez de ser apenas uma forma de medir o conhecimento.

Segundo Cury (2008), a educação é um direito público subjetivo e, como tal, deve ser garantida pelo Estado. Não se trata apenas de um serviço, mas de um dever do poder público e de um direito do cidadão. Ao analisar a educação, o autor argumenta que ela não pode ser tratada como mercadoria ou privilégio, mas como fundamento do Estado Democrático de Direito.

Diante do exposto, nasceu o desejo de pesquisar sobre o SAMAR, sob a ótica da participação da gestão escolar nos indicadores de qualidade. Também floresceu a perspectiva de contribuir com a educação raposense. Por ser filho de um pescador e de uma professora e, desde os 17 (dezessete) anos, lecionar, o pesquisador cursou o ensino médio – Magistério, no Centro de Referência para Formação do Magistério Professora Margarida Pires Leal (antigo Instituto de Educação do Maranhão – IEMA). Após a conclusão da Educação Básica, teve a oportunidade de obter o primeiro trabalho (2000) como professor do ensino fundamental pela Secretaria Municipal de Educação de Raposa. Essa experiência foi a primeira de várias oportunidades para o crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

O pesquisador é graduado e pós-graduado em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas, pelo Centro de Ensino Atenas Maranhense, além de uma segunda licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Facves - UNIFACVEST. Tem experiências profissionais na área de gestão e políticas educacionais; foi coordenador municipal de gestão, supervisor e gestor escolar. Especialista em Gestão Educacional, Supervisão e Planejamento Educacional, psicopedagogo clínico e institucional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano – IESF.

É servidor do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, como professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio regular. Foi gestor geral, por mais de três anos, do Centro de Ensino Prof. José de França de Sousa, em Raposa, uma instituição com mais de seiscentos alunos, tipicamente problemática em vários aspectos. Nesses três anos, conseguimos, com planejamento, unidade e respeito, devolver a credibilidade da escola à sociedade, trabalho feito em parceria com a comunidade escolar. Por isso, contribuir com a

educação municipal, de onde literalmente nasceu, cresceu e se tornou profissional, é mais do que uma dissertação: é um sonho nunca antes sonhado.

A partir dessas experiências, pretendemos contribuir com os gestores escolares e com o sistema de avaliação – SAMAR na criação de um Caderno de Orientações, levando em consideração a necessidade de políticas educacionais adotadas a partir de leis federais, estaduais e municipais e sua materialização nas atividades que fazem parte da dinâmica da rede municipal de Raposa/MA, na expectativa de compreender suas práticas, desafios e limitações vivenciadas no cotidiano escolar. Os estudos sobre as avaliações que acontecem nos sistemas de ensino, nas redes escolares, públicas ou privadas, ou até mesmo em relação ao uso que se faz de seus resultados na gestão têm sido cada vez mais recorrentes.

Para a compreensão e discussão da temática, este estudo buscou conhecimento em produções que tratam sobre sistemas de avaliações educacionais e vêm sendo realizadas por pesquisadores como Saviani (2008), Hoffmann (2012), Minayo (2010), Zakia; Lopes (2024), Luckesi (2021), Mello e Bertagna (2016), Ferrarotto (2021), Schneider e Nardi (2014), Silva (2009) e Fonseca (2009), entre outros. Além disso, o estudo fará uma incursão no itinerário das políticas de avaliações educacionais, a partir dos anos de 1990, descrevendo seu panorama, especificamente no contexto das avaliações municipais, após a aprovação da LDBEN nº 9.394/1996, como imperativo constitucional da Constituição Federal de 1988.

A estrutura desta dissertação se apresenta da seguinte forma: introdução; detalhamento da estrutura teórico-metodológica, distribuída em capítulos. A introdução reúne apontamentos para o desenvolvimento da pesquisa, motivações para o delineamento do objeto de estudo, a questão norteadora e os objetivos traçados para a materialização da pesquisa, bem como as bases teóricas e metodológicas que constituíram as análises. Tem como objetivo analisar o Sistema de Avaliação e Monitoramento das Aprendizagens de Raposa (SAMAR), da rede pública municipal de ensino, buscando as formas de participação dos gestores escolares na elevação dos indicadores educacionais, considerando seu contexto pedagógico, histórico, social, político e econômico.

O segundo capítulo traz um recorte da Educação Brasileira: alguns apontamentos a partir do movimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil, que está dividido em tópicos e subtópicos que fundamentam os documentos norteadores da política educacional brasileira, como: Estado Avaliador e Regulador, que, após a promulgação da Constituição Federal brasileira de 1988, passou a exercer um papel central na formulação e controle das políticas públicas da educação; Políticas de Avaliação – desde as décadas de 1980 e 1990, a aprovação da LDBEN e do Plano Nacional de Educação (PNE) foi um passo

importante para promover essas transformações. Como subtópico, tem-se o Plano Nacional de Educação (PNE), uma política pública do governo federal com duração de dez anos.

O terceiro capítulo abordará o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sistema único de avaliação que se estabeleceu no Brasil no final do século XX e início do século XXI, com o objetivo de fornecer informações sobre a realidade das instituições de ensino no Brasil e reorientar as políticas públicas para a educação básica de qualidade, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, e o Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA).

Nessa perspectiva, o quarto capítulo, intitulado “O Sistema de Avaliação e Monitoramento de Raposa (SAMAR)”, apresentará o contexto histórico, econômico, cultural e social da organização e da estrutura da educação raposense, tendo como ponto de partida a análise da participação dos gestores na elevação dos indicadores de qualidade no SAMAR. Apresenta análise crítica dos resultados do SAMAR 2023, referentes ao 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, estabelecendo diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e com o debate contemporâneo sobre recomposição das aprendizagens no cenário pós-pandemia e a Participação dos Gestores escolares nos indicadores de qualidade, apresenta uma análise integrada dos dados empíricos produzidos a partir das entrevistas realizadas com gestores escolares da Rede Municipal de Ensino de Raposa e com técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). O texto preserva as falas dos sujeitos e o referencial teórico que fundamenta a discussão, com a supressão de trechos repetidos e a reorganização das informações, a fim de assegurar maior clareza, articulação e fluidez textual. Em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510/2016 e pelo conselho de ética, os participantes da pesquisa não serão identificados.

No quinto capítulo, “Produto Técnico Tecnológico – PTT” apresenta-se a proposta da produção de Caderno de Orientações de boas práticas, a fim de auxiliar os gestores escolares na aplicação dos resultados do SAMAR, objetivando contribuir ainda mais para o desenvolvimento de práticas de gestão educacional e escolar de forma ética e democrática, alinhadas às políticas públicas de avaliações nacionais.

Na sequência, seguem as Referências, parte importante do trabalho, em que o estado da arte contribui de forma decisiva na construção do corpus teórico da dissertação. Por fim, os Apêndices desta pesquisa desvelam o arcabouço produzido pelos pesquisadores.

Esta dissertação pretende desvelar contribuições para a prática da gestão educacional e escolar da rede municipal de Raposa – Maranhão. Acreditamos que a presente pesquisa

apresentará reflexões, novos estudos e debates e contribuirá com futuras produções científicas, promovendo o diálogo entre os profissionais da educação e os sujeitos envolvidos nesta investigação.

2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ALGUNS APONTAMENTOS

Para o desenvolvimento deste capítulo, fizemos um recorte analítico com apontamentos sobre a discussão histórica da avaliação dos sistemas educacionais, a partir das décadas de 1930. Tal período é compreendido como decisivo para a consolidação de práticas avaliativas vinculadas ao Estado, além de ter influenciado desdobramentos posteriores, como o papel desempenhado pelo movimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil.

2.1 O contexto histórico: estado, modernização e educação.

A década de 1930 representa uma ruptura estrutural na história brasileira. A Revolução de 1930 inaugura um novo arranjo político-institucional, marcado pela centralização do poder, pela ampliação da burocracia estatal e pela formulação de um projeto de modernização nacional. Nesse cenário, o Estado passa a assumir um papel mais ativo na organização das políticas públicas, incluindo a educação.

A educação, nesse contexto, deixa de ser uma responsabilidade fragmentada entre províncias e iniciativas privadas e passa a ser compreendida como um instrumento estratégico para a construção do Estado e da identidade nacional. Conforme observa Romanelli (1986), a educação passa a integrar um projeto nacional de desenvolvimento, o que exige planejamento, racionalização administrativa e mecanismos de controle.

É nesse movimento que se criam as condições históricas para a organização de sistemas educacionais mais estruturados, a produção sistemática de estatísticas escolares e o surgimento das primeiras práticas de avaliação em escala mais ampla, ainda que de forma incipiente. Antes dos anos 1930, a avaliação educacional possuía caráter predominantemente local e pouco sistematizado, estando centrada, sobretudo, em exames finais, na verificação do rendimento individual dos estudantes e no controle administrativo do ensino.

De modo geral, não havia preocupação explícita com a avaliação dos sistemas educacionais como totalidade. A escola era concebida como uma instituição relativamente autônoma, e o êxito educacional era aferido mais pela conclusão de etapas escolares do que por resultados comparáveis ou por indicadores amplos de desempenho.

As décadas de 1930 e 1940, contudo, constituem um marco decisivo na emergência da avaliação de sistemas educacionais, na medida em que esta passa a ser concebida como instrumento de política pública. Tal movimento está profundamente articulado a transformações históricas mais amplas, como a expansão dos Estados nacionais e de suas

burocracias, o avanço da industrialização, a consolidação do Estado de bem-estar social em alguns países e a crescente necessidade de planejamento racional das políticas públicas.

Nesse cenário, a educação passa a ser um investimento estratégico para o desenvolvimento econômico e social, o que demanda mecanismos de mensuração, controle e comparação. A avaliação educacional, portanto, não emerge de forma autônoma, mas como desdobramento da racionalidade técnico-administrativa própria do Estado moderno.

Sob influência de correntes internacionais, especialmente a psicometria e a administração científica, o campo educacional passa a valorizar práticas de mensuração, classificação e comparação. Nesse período, o fortalecimento do *educational measurement movement*, particularmente nos Estados Unidos, com significativo impacto internacional. Entre suas principais características estão o desenvolvimento e a difusão de testes padronizados, o uso da estatística como base científica da avaliação, a busca por objetividade, confiabilidade e validade dos instrumentos, bem como a crença na possibilidade de mensuração precisa das habilidades cognitivas.

Autores como Edward Thorndike exerceram papel central nesse processo ao defender que “tudo o que existe, existe em certa quantidade e pode ser medida”, concepção que reforçou uma visão tecnicista e quantitativa da avaliação educacional. Segundo Afonso (2009), a avaliação é parte constitutiva dos mecanismos de regulação estatal, mesmo em seus estágios iniciais. Ainda que não existissem, à época, sistemas de avaliação em larga escala nos moldes atuais, já se observava a preocupação com o rendimento escolar, a padronização curricular, a produção de indicadores educacionais e o uso de exames como instrumentos de seleção e controle.

Essa lógica articula-se à noção de eficiência, característica da modernidade industrial. Como afirma Paro (2012), a escola passa progressivamente a ser tratada como uma organização produtiva, incorporando critérios externos à pedagogia propriamente dita. Nesse sentido, a avaliação pode ser compreendida como instrumento de racionalização e eficiência do sistema educacional, associada à padronização curricular, ao controle do trabalho docente e à comparação entre escolas, redes e regiões.

Nos anos 1930 e 1940, a avaliação educacional passa a responder a questões como: se o sistema educacional está cumprindo seus objetivos; se os recursos investidos estão gerando resultados; e como comparar o desempenho de diferentes grupos sociais. Tal enfoque reforça uma lógica incipiente de *accountability*, ainda que o termo não fosse amplamente utilizado à época.

Outro momento importante para a educação foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que foi um marco na disposição do grupo renovador para exercer a hegemonia do campo pedagógico, disputando com o grupo católico, porém ganhando equilíbrio até a década de 1940.

Esse foi um movimento de um grupo de intelectuais, preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira. Na época, a Igreja Católica dividia com o Estado a área da educação, e o Manifesto sugeria que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Em 1934, com a nova Constituição Federal, a educação passou a ser vista como um direito de todos, a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. De 1934 a 1945, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promoveu uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. Porém, o Brasil já implantava as bases da educação nacional.

Este período caracterizou-se pela primeira fase da pedagogia nova, considerada a Educação Nova dos Pioneiros, que mencionava a ausência de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar como principal responsável pela desorganização da estrutura escolar (Manifesto, 2006). Nesse sentido, pensava-se na organização de um sistema educacional adequado à estrutura moderna que se construía. Segundo Saviani (2008), como o equilíbrio entre pedagogia tradicional e pedagogia nova surgiu nesse momento, à figura do orientador educacional.

O Manifesto dos Pioneiros se tornou fundamental como política e de modernidade que alicerça a educação e a sociedade brasileira até a atualidade. A administração escolar foi estabelecida como fator relevante para a solução dos problemas educacionais agravados no regime republicano. Já para os escolanovistas, era preciso mudar, ou os fracassos se propagariam posteriormente. A partir de então, intensificam-se estudos que fomentam as bases para o surgimento dos primeiros escritos teórico sobre o tema administração escolar. Surge, como raiz do movimento industrial, a investigação científica, método muito discutido no Manifesto. Para os Pioneiros, esse método modificaria e renovaria os olhares dos educadores e impulsionaria a evolução necessária à administração dos serviços escolares.

A primeira fase da Escola Nova pertencia a uma tendência diretiva, na qual os problemas sociais eram considerados pertencentes à sociedade, e aprender era uma atividade de descoberta, um ato individual e fruto de uma construção subjetiva do conhecimento. Essa

fase apresentava uma valorização do aspecto psicológico, em que o aluno era o centro do processo de aprendizagem e o ambiente escolar funcionava como um meio estimulador (Dewey, 1938; Montessori, 1912). Destacam-se como representantes dessa tendência John Dewey, Maria Montessori, Anísio Teixeira, Édouard Claparède, Jean Piaget, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho (Teixeira, 1930; Claparède, 1931; Piaget, 1952; Azevedo, 1932; Lourenço Filho, 1930).

Nesse contexto, a escola tinha a função de promover o ajustamento social por meio de experiências que retratassem a vida cotidiana (Dewey, 1938). O professor, por sua vez, assumia o papel de facilitador da aprendizagem, sendo responsável por criar condições que possibilitassem aos alunos aprender de forma autônoma e ativa. Assim, havia uma ênfase nos processos de desenvolvimento das relações sociais, da convivência e do “saber-fazer” (Piaget, 1970; Teixeira, 1957).

A segunda fase, uma tendência não diretiva, fundamentada em uma prática pedagógica antiautoritária. Baseia-se no amadurecimento emocional, na autonomia e nas possibilidades de autorrealização do aluno por meio do desenvolvimento da valorização do “eu”. Esse período teve predomínio da influência da pedagogia nova, que demonstra uma priorização dos problemas psicológicos em detrimento dos pedagógicos, sendo o professor considerado um especialista em relações humanas (Libâneo, 1994).

De acordo com a Constituição de 1946, cabia ao governo a responsabilidade de firmar as diretrizes e bases da educação nacional por meio da publicação de uma lei aprovada pelo Congresso Nacional. O cumprimento dessa exigência era atribuição do Ministro da Educação, a quem competia constituir uma comissão para organizar e elaborar o anteprojeto, convocando as mais expressivas lideranças educacionais da época. Essa comissão foi composta, de forma evidente, pela predominância dos representantes do movimento renovador em relação aos defensores da pedagogia tradicional, conforme Brasil (1946).

Segundo o Ministério da Educação, em 1947 iniciou-se a elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Em 1953, com a separação da área da Saúde, foi criado o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Até 1960, o sistema educacional brasileiro manteve-se centralizado, servindo de modelo para estados e município. (BRASIL, 1996).

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 4.024/61 e, em 1962, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, homologado pelo Ministro da Educação, Darcy Ribeiro, que, de certa forma, encerrou a fase de predominância ideológica dos renovadores. Os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia, com

diminuição da centralização do MEC. Dessa forma, Saviani (2008) destaca que a promulgação da LDB ensaiou a implementação de experiências inovadoras; porém, a crise dessa tendência se acelerou, articulando-se, então, um novo ideário, que é a pedagogia tecnicista.

Em 1968, a reforma universitária marcou a educação superior ao assegurar autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades. A reforma representou um avanço na educação superior brasileira ao instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas.

Já em 1969, a reforma universitária foi regulamentada pelo Decreto nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, com a aprovação do Parecer 252/69, que permitia as habilitações técnicas no curso de Pedagogia. Desde 1964, as reformas do ensino eram pensadas e reorganizadas pelo governo militar, que iniciou sua implementação em 1969, sob orientações da pedagogia tecnicista, tornando-se oficial. No entanto, foi necessário enfrentar a resistência de lideranças intelectuais expressivas, que passaram a apresentar críticas à pedagogia oficial baseada fortemente nas ideias apresentadas pelas teorias crítico-reprodutivistas.

A educação tecnicista, nesse caso, representa a aprendizagem como forma de modificação de desempenho, em que o ensino é o processo de condicionamento e/ou reforço da resposta que se quer obter, com base na operacionalização dos objetivos e na mecanização do processo. Ou seja, o ensino era mecânico e fragmentado, e o aluno era visto como um receptor passivo de informações; o ensino era baseado em tarefas repetitivas, com foco em habilidades específicas, com pouco espaço para a criatividade, reflexão crítica ou contextualização social.

A aprendizagem, na visão tecnicista, era centrada na eficiência, produtividade, padronização, qualidade e racionalidade. Inspirada em modelos empresariais e industriais, essa abordagem tinha como objetivo principal formar mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado de trabalho, especialmente no contexto da industrialização e da ditadura militar.

Na década de 1970, o Brasil sofreu grande influência das teorias crítico-reprodutivistas, nas quais se evidencia o comprometimento da educação com os interesses da classe dominante. Em 1971, a educação brasileira se viu diante de uma nova LDB, em que o ensino passou a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos. A lei prevê um currículo comum para o primeiro e o segundo graus e uma parte diversificada, em função das diferenças regionais.

Nesse contexto, a escola colaborava para manter a ordem social desigual, favorecendo os interesses da classe dominante em um período de forte repressão política e concentração de

poder. Já a pedagogia progressista é uma corrente educacional que surge como resposta crítica às pedagogias tradicionais e reprodutivistas. Ela tem como objetivo principal a transformação social por meio da educação, acreditando que a escola pode e deve ser um espaço de formação crítica, consciência política e emancipação dos oprimidos.

Os pressupostos teóricos da escola progressista baseiam-se em fundamentos filosóficos, psicológicos e sociais que sustentam a visão de uma educação voltada para a formação crítica e participativa do indivíduo na sociedade. Essa abordagem tem como pilares o pragmatismo, a psicologia do desenvolvimento, o humanismo e a crítica social. A ideia era inserir o questionamento à ordem social existente, a preocupação com a educação política dos indivíduos e com o desenvolvimento de pessoas mais livres.

Nessa concepção, a escola vai muito além de transmitir conteúdos, ela promove o desenvolvimento integral do aluno por meio de práticas pedagógicas ativas, reflexivas e democráticas. O papel da escola é desenvolver mecanismos de mudanças institucionais e no aluno, com base na participação coletiva, em que ocorre a prática de toda aprendizagem.

A escola é um espaço formador de cidadãos críticos, conscientes e participativos, que sejam capazes de compreender e transformar a realidade social. Para relacionar o conhecimento à realidade social, o currículo deve estar conectado com os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais; a escola não é neutra: ela tem o papel de questionar injustiças e promover a equidade. Já o professor, nesse cenário, é um orientador que atua como facilitador do conhecimento, e não como único detentor do saber. Ele cria situações que incentivam a curiosidade, o pensamento crítico e a participação dos alunos.

Em relação à pedagogia libertadora baseia-se na teoria do conhecimento aplicada à educação, que é sustentada pela concepção dialética, em que educador e educando aprendem juntos, numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria em um processo de constante aperfeiçoamento.

[...] a proposta pedagógica desse movimento popular, citamos a “Concepção Libertadora” (Paulo Freire), cuja inspiração filosófica encontra-se no Personalismo Cristão e na fenomenologia existencial. Essa pedagogia valoriza o interesse e a iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos das vivências dos educandos sobre os conhecimentos sistematizados. Em suma: a pedagogia libertadora põe, no centro do trabalho educativo, temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação seja, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos (Saviani, 2010, p. 36).

O maior representante da pedagogia histórico-crítica, Dermeval Saviani, desenvolve seus estudos defendendo o dialético teórico-prático. Essa metodologia empregada a partir do aluno e das palavras geradoras trata-se de formação política dos alunos por meio da

transmissão/assimilação/indução do conhecimento que o ensino do saber científico e crítico possibilitam.

A partir de 1980, a globalização econômica, da transformação dos meios de produção e do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, a educação escolar precisa oferecer propostas concretas à sociedade. Destaque para criação do Ministério da Cultura em 1985.

A Constituição Federal de 1988 destaca a gestão democrática como princípio norteador do processo de ensino, necessária para questões que necessitem da participação dos profissionais da educação, na elaboração do projeto pedagógico da escola, com a participação da comunidade em geral em conselhos escolares, para se efetivar a gestão democrática na escola.

Como marco da educação brasileira, a Gestão do Sistema Educacional democrático significa um ordenamento normativo, vinculado à participação de todos os envolvidos nos processos de ensino. Neste caso, ressalta-se a importância do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como a primeira iniciativa brasileira para avaliar o sistema educacional em todo o país. Criado no final dos anos 80 e aplicado pela primeira vez em 1990, passou por uma série de aprimoramentos teórico-metodológicos ao longo das edições. Sendo reestruturado pela Portaria Ministerial n.º 931, de 21 de março de 2005. O sistema passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil.

Duarte (2020) afirma que a avaliação da educação se tornou central a partir da década de 1990 no Brasil, com o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, principalmente com a 'visão gerencial da educação e a sua mercantilização. A principal razão para a longevidade da avaliação em larga escala no cenário da educação brasileira está relacionada ao seu objetivo fundamental: fornecer informações qualificadas para tomadas de decisão em diferentes níveis educacionais, das secretarias municipais aos professores em sala de aula.

Em 1992, uma lei federal nº 8.436 transformou o Ministério da Educação (MEC) no Ministério da Educação e do Desporto. Em 1995, houve uma nova reforma na educação brasileira, mas, implantada 1996, que trata da mais recente LDBEN 9.394/96, trazendo diversas mudanças nas leis anteriores, com a inclusão da educação infantil (creches e pré-escola, por exemplo). A formação adequada dos profissionais da educação básica também teve prioridade, com um capítulo específico para tratar da formação e valorização dos profissionais do magistério. Ainda em 1996, o Ministério da Educação criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

(Fundef). Os recursos para o Fundef advinham das receitas dos impostos e das transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios vinculados à educação.

Em 9 de janeiro de 2001, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, foi sancionada a Lei nº 10.172, responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Tal documento, elaborado a cada dez anos, traça metas e estratégias para a educação em nosso país, com o intuito de que estas sejam cumpridas até o fim desse prazo.

O primeiro PNE foi elaborado em 1996, para vigorar entre os anos de 2001 e 2010. Além de possuir diversas metas, dificultando o foco em questões primordiais, estas não eram mensuráveis e não apresentavam, por exemplo, punições para aqueles que não cumprissem o que foi determinado.

Segundo Dourado (2007), as políticas educacionais no Brasil nesse período foram balizadas por mudanças, sobretudo de ordem jurídico-institucional. A aprovação da LDB 9394/96 e do Plano Nacional de Educação (PNE) - foi um passo importante para promover essas transformações. Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDBEN 9.394/96 apresenta a figura do gestor escolar - contemplada ao profissional responsável pela administração de uma instituição de ensino, como escolas públicas ou privadas.

A gestão escolar é essencial no processo de ensino aprendizagem, pois tem competência para criar condições que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, além de garantir a qualidade do ensino e a eficiência da escola. Uma boa gestão é importante, pois, desempenha papel preponderante na organização, execução e avaliação das práticas pedagógicas. É, portanto, um dos pilares para o sucesso educacional.

Ao se tratar de política de avaliação brasileira está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que assegura a existência de um processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Essa legislação estabelece a responsabilidade do Estado em acompanhar, diagnosticar e intervir de forma sistemática na qualidade da educação oferecida, por meio de instrumentos e sistemas de avaliação.

Segundo Souza (2003, p. 13):

“Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.”

A partir dessa perspectiva, a avaliação de sistemas educacionais pode ser compreendida como uma dimensão essencial das políticas públicas de educação, pois traduz a ação governamental em mecanismos concretos de mensuração e acompanhamento do desempenho escolar. Essa avaliação permite analisar o funcionamento do sistema educacional como um todo, identificando desigualdades, apontando avanços e subsidiando a tomada de decisões que visam à melhoria da qualidade do ensino.

No Brasil, a avaliação de sistemas ocorre por meio de programas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as avaliações estaduais e municipais, que compõem uma rede articulada de diagnóstico e monitoramento. Tais instrumentos não se limitam a mensurar o aprendizado dos alunos, mas também avaliam as condições de ensino, a gestão escolar e as políticas implementadas em cada esfera governamental, funcionando como um importante termômetro da efetividade das ações educacionais.

Essas mudanças e aprimoramentos nos sistemas de avaliação decorrem da interação entre diferentes atores e níveis de governo, conforme apontado por Souza (2003), que destaca o caráter dinâmico e interdependente das políticas públicas. Assim, a avaliação de sistemas constitui um processo contínuo e participativo, cujo objetivo é não apenas verificar resultados, mas promover a transformação e o aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro.

De acordo com Constituição Federal de 1988 concernentes a cooperação federativa nos artigos 23, 211 e 214, em especial o § 4º do art. 211, a saber: na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão as formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Segundo a constituição de 1988:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Brasil, 1988, art. 211)

O Artigo 211 da Constituição tem um papel fundamental na estrutura educacional brasileira, pois define competências e a necessidade de colaboração federativa. No entanto, sua efetividade depende da regulamentação infraconstitucional, de boas práticas de gestão e de compromisso político para garantir uma educação pública de qualidade para todos.

A LDBEN nº 9.394/1996, no título que trata da organização da educação nacional, em seu artigo 8º, menciona que: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” e seus parágrafos 1º e 2º, cabendo a União à coordenação da política nacional de educação e aos sistemas de ensino a liberdade de organização nos termos da LDBEN. Já os artigos 9º, 10º e 11º definem a incumbência de cada ente da federação no campo educacional.

Nesta perspectiva, tanto a Constituição quanto a LDB formam base legal e política do sistema educacional brasileiro. No entanto, a Constituição define o “porquê” e o “para quem”, a LDBEN explica o “como” fazer isso acontecer. Compreender essas duas normas é essencial para quem atua na educação, formula políticas públicas, ou simplesmente deseja entender os rumos e os desafios da educação no Brasil.

O quadro a seguir foi reproduzido dos estudos de Dourado (2006), que apontam as especificidades das responsabilidades de cada ente federado sobre a educação básica no país.

Quadro 1 - Comparativo das responsabilidades entre os entes federados

União	Estados	Municípios
• Coordenar a Política Nacional de Educação. • Exercer função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. • Elaborar Plano Nacional de Educação. • Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e dos territórios. • Elaborar as diretrizes curriculares para a educação básica. • Coletar, analisar e disseminar informação sobre a educação. • Avaliar a educação nacional em todos os níveis. • Normatizar os cursos de graduação e pós-graduação.	• Organizar, manter e desenvolver órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino. • Definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental. • Elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação. • Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. • Baixar normas suplementares para o seu sistema de ensino. • Avaliar as instituições de ensino superior. • Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos de ensino.	• Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino. • Exercer ação redistributiva em relação às suas escolas. • Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino. • Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental. • Assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Fonte: Dourado, 2006, p. 21

As responsabilidades apresentadas subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

[...] tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (Inep, 2018a, p. 15).

Desta forma, ressalta-se que é a União que determina e assegura um processo nacional de avaliação do rendimento da educação básica e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade. Os órgãos responsáveis pela educação, em nível Federal, são o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Em nível Estadual, temos a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), o Conselho Estadual de Educação (CEE), as Unidades Regionais de Educação (URE) ou Subsecretaria de Educação. E, por fim, em nível Municipal, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e o Conselho Municipal de Educação (CME)

No contexto das políticas educacionais contemporâneas, o Estado brasileiro assume um papel estratégico como avaliador e regulador do sistema educacional, especialmente a partir da centralidade conferida à avaliação como instrumento de gestão e de garantia da qualidade. Nesse modelo, a União destaca-se como instância responsável pela coordenação nacional dos processos avaliativos da educação básica e superior, estabelecendo diretrizes, padrões e mecanismos de acompanhamento em articulação com os entes federados. Tal atuação não se limita à mensuração do desempenho educacional, mas envolve a regulação dos sistemas de ensino por meio de normas, orientações e instâncias institucionais que operam nos âmbitos federal, estadual e municipal. Dessa forma, o Estado Avaliador e Regulador consolida-se como agente que orienta prioridades, induz políticas públicas e busca assegurar a melhoria contínua da educação, preservando o regime de colaboração entre os diferentes níveis de governo.

2.2 Estado Avaliador e Regulador

Nas últimas décadas, as políticas educacionais têm sido profundamente influenciadas pela consolidação do chamado Estado avaliador e regulador, conceito que expressa a centralidade da avaliação como instrumento de controle, regulação e indução de mudanças nos sistemas de ensino. Nesse contexto, a avaliação educacional, especialmente as avaliações externas em larga escala, assume papel estratégico na formulação de políticas públicas, na gestão educacional e na definição de padrões de qualidade. Tal movimento redefine as relações entre Estado, escola e sociedade, ao mesmo tempo em que impõe novos desafios à gestão escolar. Assim, discutir o Estado avaliador, as políticas educacionais e as avaliações externas implicam ampliar o diálogo entre avaliação educacional e gestão escolar, de modo a superar perspectivas meramente classificatórias e promover processos formativos e emancipatórios.

A definição de Estado avaliador emerge no contexto das reformas educacionais inspiradas pelo ideário neoliberal e pela Nova Gestão Pública (New Public Management). De acordo com Afonso (2009), o Estado deixa de ser apenas provedor direto de serviços educacionais e passa a atuar como regulador, utilizando a avaliação como mecanismo central de governança. Para o autor, trata-se de um modelo em que a avaliação ganha centralidade política, pois “o Estado avaliador tende a substituir o controle burocrático tradicional por mecanismos de avaliação e monitoramento dos resultados” (Afonso, 2009, p. 18).

Essa ótica evidencia que a avaliação não é neutra, mas um instrumento de poder e regulação das políticas educacionais. Nesse modelo, a avaliação assume funções de controle, responsabilização (*accountability*) e monitoramento dos resultados educacionais, frequentemente associados a metas, indicadores e rankings.

Ball (2005) destaca que essas políticas introduzem uma nova cultura performativa na educação, na qual escolas e professores passam a ser avaliados com base em resultados mensuráveis, especialmente aqueles obtidos em testes padronizados. De forma direta, o autor afirma que a performatividade é “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle” (Ball, 2005, p. 544).

Essa lógica contribui para a intensificação do trabalho docente e para a redefinição das prioridades pedagógicas nas escolas. Essa lógica tende a redefinir as práticas pedagógicas e de gestão, muitas vezes subordinando o currículo e o trabalho docente às exigências das avaliações externas. Para o autor, trata-se de uma forma de regulação que opera mais por meio de números, comparações e pressões simbólicas do que por intervenções diretas do Estado.

No âmbito das políticas educacionais, as avaliações externas tornaram-se instrumentos privilegiados para orientar decisões governamentais. No Brasil, exemplos como o SAEB, a Prova Brasil e o IDEB evidenciam essa centralidade. De acordo com Freitas (2012), tais políticas estão associadas a uma concepção de qualidade educacional restrita aos resultados cognitivos, o que pode invisibilizar dimensões sociais, culturais e pedagógicas do processo educativo. Em citação direta, o autor alerta que “a responsabilização baseada em testes tende a aprofundar desigualdades educacionais já existentes” (Freitas, 2012, p. 389). Essa crítica é especialmente relevante em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas, como o brasileiro. O autor alerta que a ênfase excessiva na responsabilização pode reforçar desigualdades e induzir práticas reducionistas, como o ensino voltado para o teste.

Apesar das críticas, diversos autores defendem que a avaliação externa não deve ser rejeitada, mas ressignificada. Vianna (2005) argumenta que a avaliação educacional, quando

bem utilizada, pode fornecer informações relevantes para o aprimoramento das políticas públicas e das práticas escolares. Segundo o autor, a avaliação deve ser compreendida como um processo sistemático de produção de informações que subsidiam decisões educacionais. Em suas palavras, “avaliar não é julgar, mas compreender para intervir” (Vianna, 2005, p. 32).

Essa concepção aproxima a avaliação de uma perspectiva formativa e diagnóstica. O problema não reside na avaliação em si, mas no uso que se faz de seus resultados. Nesse sentido, a articulação entre avaliação externa e gestão escolar torna-se fundamental.

A gestão escolar ocupa posição estratégica nesse cenário, pois é no interior da escola que os dados das avaliações externas podem ser reinterpretados à luz do contexto local. Luck (2009) enfatiza que uma gestão democrática e participativa é essencial para transformar os resultados avaliativos em instrumentos de reflexão coletiva, planejamento pedagógico e melhoria da aprendizagem.

Para a autora, “a gestão escolar eficaz é aquela que promove a participação, a autonomia e o compromisso coletivo com a aprendizagem dos alunos” (Luck, 2009, p. 71). Nesse sentido, a gestão atua como mediadora entre as políticas avaliativas externas e a realidade da escola. Quando apropriados criticamente, os dados das avaliações externas podem subsidiar decisões mais informadas e coerentes com o projeto político-pedagógico da escola.

Ampliar o diálogo entre avaliação educacional e gestão escolar implica compreender a avaliação como um processo formativo e contínuo. Para Hoffmann (2011), a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento institucional, e não apenas da classificação ou do controle. A autora afirma diretamente que “avaliar é acompanhar o percurso de construção do conhecimento do aluno” (Hoffmann, 2011, p. 15).

Essa abordagem reforça a necessidade de integrar os resultados das avaliações externas a processos avaliativos internos, mais qualitativos e contextualizados. Assim, cabe à gestão escolar mediar a relação entre as exigências do Estado avaliador e as necessidades reais da comunidade escolar, evitando que a avaliação externa se transforme em instrumento de pressão ou punição.

Notadamente, após a promulgação da Constituição Federal brasileira de 1988 e a consolidação da Reforma do Estado na década de 90, o Estado avaliador começou a exercer um papel central na formulação e controle das políticas públicas da educação. Segundo Afonso (2009), o Estado avaliador marca uma transição: de executor direto das políticas sociais para regulador e avaliador de resultados. Assim sendo, esse modelo de transição que

provia diretamente serviços sociais era chamado de Estado-Providência para o Estado Avaliador e Regulador, influenciado por princípios da Nova Gestão Pública e pelo neoliberalismo.

Para Oliveira (2007), o Estado deixa de ser provedor direto dos serviços sociais e passa a exercer um papel regulador e avaliador, com ênfase na eficiência, eficácia e controle dos resultados. De acordo com Afonso (2009), a avaliação da educação básica tornou-se instrumento privilegiado de controle e regulação dos sistemas de ensino, em consonância com os preceitos da nova gestão pública.

Desde 1990, o Estado Avaliador na Educação passa a regular e avaliar os serviços educacionais prestados, inclusive por órgãos privados, em vez de ser o executor direto de todos eles. Neste período, foram criados os sistemas nacionais de avaliação como: SAEB, implantado nos anos 1990 para avaliar o desempenho dos alunos e a Prova Brasil, Enem e depois o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com o objetivo para medir resultados e estabelecer metas. O Estado avaliador representa uma transição do papel de executor direto das políticas sociais para o de regulador e avaliador de resultados.

Com a criação e reformulação destas políticas educacionais, a avaliação passou a ser usada para medir eficiência, eficácia e qualidade dos sistemas de ensino, com impacto em políticas de financiamento, como o FUNDEB. As avaliações geram rankings, metas e pressão por resultados, que influenciam políticas de bonificação, formação de professores e intervenções em escolas. Além de influência de organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que passaram a ter papel relevante nas orientações e financiamento de reformas educacionais. Diante disto, é evidente a descentralização com controle, onde Estados e municípios ganharam autonomia na execução da política educacional, mas o governo federal intensificou o controle via avaliação e financiamento condicionado a resultados.

O diálogo entre o Estado Mínimo, defendido por pensadores neoliberais, como Hayek e Friedman, reduz intervenção à garantia da ordem, propriedade privada e liberdade de mercado. Já o Estado Máximo, inspirado nas concepções keynesianas e socialdemocratas, atuam ativamente na regulação econômica e na garantia de direitos sociais. O quadro comparativo a seguir, elaborado pelo autor (2025), apresenta a relação entre Estado Providência, o Estado Avaliador e o Estado Mínimo, destacando suas principais características, principalmente no contexto das políticas públicas e da educação de acordo com os modelos de Estado.

Quadro 2 - Quadro comparativo: estado providência, estado avaliador e estado mínimo.

ASPECTOS	ESTADO PROVIDÊNCIA	ESTADO AVALIADOR	ESTADO MÍNIMO
Papel do Estado	Provedor direto de serviços públicos	Avaliador, regulador e controlador dos serviços.	Estado atua só em áreas essenciais.
Foco	Garantia de direitos sociais e igualdade	Eficiência, eficácia e controle de resultados.	Livre mercado e responsabilidade individual
Atuação na Educação	Oferta direta de escolas públicas	Avaliação e regulação de sistemas educacionais	Privatização e subsídios à iniciativa privada
Instrumentos de Ação	Investimento público, expansão de serviços.	Avaliações padronizadas, indicadores e rankings.	Desregulamentação e terceirização
Exemplos de Políticas	Criação de escolas públicas, concursos para docentes.	Prova Brasil, SAEB, IDEB, Enem.	Vouchers escolares, escolas privadas subsidiadas.
Base ideológica	Estado de bem-estar social (Keynesianismo)	Nova Gestão Pública (Gerencialismo)	Neoliberalismo
Relação com o cidadão	Cidadão como sujeito de direitos	Cidadão como usuário e sujeito a avaliação	Cidadão como consumidor

Fonte: Do autor, 2025

Para além das leis e decretos, a gestão democrática na escola pública brasileira é um exercício diário de resistência e humanidade. O grande desafio é impedir que a lógica fria do Estado Avaliador silencie as vozes reais que compõem a comunidade escolar. Quando o sucesso de uma escola é reduzido a índices como o IDEB, corremos o risco de transformar o ambiente educativo em uma linha de produção, onde o foco deixa de ser o desenvolvimento integral do estudante para se tornar o alcance de metas estatísticas.

Nesse contexto, o gestor atua em um cenário de escolhas difíceis: como manter o brilho nos olhos de professores e alunos quando as pressões do Estado Mínimo (que muitas vezes nega recursos básicos) exigem resultados de excelência. A verdadeira autonomia escolar não deveria ser apenas a cobrança por números, mas sim a liberdade para que cada escola, com suas cores e contextos únicos, possa acolher as diferenças e construir sua própria história. Afinal, a gestão é democrática não porque preenche atas de reuniões, mas porque coloca o ser humano e suas vivências acima de qualquer gráfico de desempenho.

Para Libâneo (2002, p. 88) diz que:

a participação constitui o principal meio de assegurar a gestão democrática, pois possibilita o envolvimento de todos os integrantes da escola nos processos de tomada de decisão e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e da dinâmica de suas relações com a comunidade.

Dessa forma, a formação do indivíduo para o convívio social e para o exercício da cidadania torna-se necessária ao desenvolvimento de relações democráticas entre estudantes, professores, funcionários e pais, permitindo que todos exercitem seus direitos e deveres. A escola deve configurar-se como um espaço de convivência social criativa, formador do cidadão para além do que se ensina em sala de aula, isto é, por meio do exercício cotidiano de direitos e deveres.

Lück (2002) discorre sobre a participação democrática na gestão escolar, fundamentada no conhecimento dos papéis desempenhados por cada profissional que, direta ou indiretamente, vivencia as rotinas da escola. A autora destaca ainda a importância dos projetos e da construção de documentos essenciais ao desenvolvimento do ensino, especialmente o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 206, os princípios que regem o ensino no país:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;
- IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2006, art. 206).

Diante da legislação vigente, o gestor escolar é o profissional responsável por estabelecer relações com os demais profissionais da educação, estudantes e comunidade. Atua nos processos educativos, na coordenação sociopolítica e nas relações subjetivas que se desenvolvem no ambiente escolar. A gestão democrática, definida na Constituição Federal de 1988 (art. 206, inciso VI) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 caracteriza-se como um espaço-tempo de abertura à participação da comunidade escolar, voltado à discussão e à tomada de decisões relativas às dimensões administrativa, pedagógica e financeira.

De acordo com Libâneo (2004), os gestores escolares devem atuar de forma estratégica para assegurar a implementação eficaz das políticas educacionais, com foco na qualidade do ensino e no desenvolvimento dos estudantes. Nessa perspectiva, o gestor não é apenas um administrador, mas um líder educacional que impulsiona o desenvolvimento da escola como um todo. Assim, a escola torna-se um espaço de ressignificação dos conhecimentos, promovendo a interação e o estreitamento dos laços com a comunidade, assumindo papel essencial na garantia de um ensino de qualidade.

Desde a década de 1990, estudos têm apontado a relação entre a qualidade da educação e as ações desenvolvidas no âmbito da gestão escolar onde as concepções, atitudes e práticas do gestor influenciam diretamente o andamento do trabalho pedagógico.

Lück (2004, p. 32) afirma:

É do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e ao desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido e controlando os recursos necessários. Devido à sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência, positiva ou negativa, sobre todos os setores da instituição.

A função do gestor escolar é complexa e distinta daquela exercida pelos professores. Enquanto estes se dedicam aos processos de ensino e aprendizagem, o gestor precisa, em determinados momentos, ser mediador; em outros, atuar como educador e administrador. O gestor é frequentemente percebido como líder escolar, responsável por coordenar pessoas, orientar ações e direcionar atividades institucionais.

Segundo Lück (2006, p. 15):

A gestão educacional, em caráter amplo, e a gestão escolar, no âmbito da escola, constituem áreas estruturais de ação na determinação da dinâmica e da qualidade do ensino, pois é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, consistência e coerência à ação educacional.

Ser gestor, na contemporaneidade, significa ir além da administração burocrática. Implica coordenar, articular, mediar e favorecer espaços participativos que envolvam todas as representatividades da comunidade escolar, com ênfase na organização do trabalho pedagógico e nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o gestor escolar deve articular, acompanhar e intervir na elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica, visando à qualidade do ensino. A Lei nº 9.394/96, em seu artigo 12, estabelece as incumbências dos estabelecimentos de ensino, entre

as quais se destacam a elaboração e execução da proposta pedagógica, a articulação com as famílias e a comunidade, e a instituição de Conselhos Escolares.

Dessa forma, uma das principais atribuições do gestor escolar consiste em oferecer suporte à comunidade escolar, organizando e direcionando ações com responsabilidade e compromisso, além de propor iniciativas inovadoras que resultem em melhorias concretas nos processos educativos, fundamentadas na gestão participativa.

Para Lück (2002, p. 66), [...] a participação na gestão escolar ocorre em dois sentidos articulados: o interno, como prática formativa e pedagógica voltada à autonomia da escola, e o externo, no qual profissionais, alunos e pais compartilham processos institucionais de tomada de decisão.

A participação da comunidade possibilita a avaliação consciente dos serviços oferecidos e a intervenção organizada nos processos educativos. Entre as modalidades mais conhecidas estão os conselhos escolares, colegiados e comissões, consolidados a partir da década de 1980.

A participação constitui meio essencial para alcançar, de forma democrática, os objetivos da escola, especialmente no que se refere à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Todavia, ela deve estar articulada à direção escolar, responsável por promover e organizar a gestão da participação.

Conforme Lück (2002, p. 102),

[...] a gestão democrático-participativa fundamenta-se em princípios como: autonomia da escola e da comunidade educativa; articulação entre direção e participação; planejamento coletivo; formação continuada; democratização das informações; avaliação compartilhada; e relações humanas produtivas.

Nos últimos anos, as discussões sobre gestão democrática têm ganhado destaque nos debates educacionais, reforçando a busca por uma educação de qualidade pautada na formação cognitiva, intelectual e social integral.

O gestor escolar desempenha papel fundamental na análise dos resultados das avaliações educacionais e na melhoria da qualidade do ensino. Mais do que interpretar dados, cabe-lhe transformá-los em ações concretas, articulando a equipe docente, promovendo formações e ajustando estratégias. Sua atuação fortalece uma cultura de avaliação, reflexão e aprimoramento contínuo, tornando-se elemento essencial na transformação dos resultados em oportunidades reais de aprendizagem.

A gestão educacional brasileira passou por diversas transformações ao longo do tempo. Inicialmente denominada “administração escolar”, seus primeiros registros datam da

década de 1930. Antes disso, durante a Primeira República, predominavam relatos informais e descritivos, sem fundamentação científica ou sistematização, destaca Sander (2007).

Compreender o processo avaliativo como parte integrante da gestão democrática implica reconhecer sua importância como instrumento de orientação das decisões educacionais. A avaliação reflete as diretrizes do projeto político-pedagógico e configura-se como prática contínua de análise e aprimoramento institucional.

A avaliação escolar possui múltiplos desdobramentos e deve subsidiar as decisões da equipe escolar, considerando não apenas os resultados de aprendizagem, mas também aspectos relacionados aos docentes, à estrutura, ao planejamento e à gestão, por meio da avaliação institucional interna e externa.

Ferreira (2001, p. 1.243) afirma que a gestão democrática implica compromisso com decisões voltadas à formação da cidadania, à responsabilidade coletiva e à formação humana.

Nesse contexto, a avaliação torna-se instrumento fundamental da gestão, fornecendo dados que orientam decisões e contribuem para o planejamento pedagógico e administrativo. Conforme Veiga (1997), a avaliação institucional permite desvelar a realidade escolar, identificar obstáculos e construir novas formas de organização voltadas à melhoria do trabalho educativo.

A avaliação institucional assume, assim, duas funções principais: promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos e contribuir para o aprimoramento dos programas educacionais. Para Melchior (2004), a avaliação subsidia o processo de tomada de decisão, estimula a autorreflexão e favorece a melhoria da qualidade da educação.

Dessa forma, a avaliação deve ser contínua, formativa, participativa e integrada à organização escolar, considerando o contexto, os recursos disponíveis e os princípios legais que orientam a prática educativa. Segundo Melchior (2001), um processo avaliativo de qualidade deve estar fundamentado em princípios como legitimidade, comparabilidade, participação coletiva e compromisso com a implementação das mudanças necessárias.

Assim, a avaliação institucional consolida-se como ferramenta estratégica da gestão escolar, contribuindo para o aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas e administrativas, em um processo democrático, sistemático e comprometido com a qualidade da educação.

2.3 Políticas de Avaliação

As políticas de avaliação têm assumido papel central na gestão pública contemporânea, especialmente no campo educacional, ao possibilitarem o acompanhamento sistemático dos resultados das ações governamentais. No contexto brasileiro, tais políticas ganham relevância à medida que se consolidam como instrumentos de diagnóstico, regulação e indução de melhorias na qualidade da educação. Assim, compreender o conceito e a evolução das políticas de avaliação torna-se fundamental para analisar os mecanismos de monitoramento e aprimoramento das políticas públicas educacionais.

A política pública de avaliação pode ser compreendida como um conjunto de diretrizes, ações e instrumentos elaborados pelos entes federados com o objetivo de analisar, mensurar e aperfeiçoar a eficácia, a eficiência e o impacto das políticas e programas governamentais. Nesse sentido, a avaliação não se restringe à verificação de resultados, mas envolve a análise de processos, contextos e efeitos das ações implementadas. Conforme Souza (2006), a avaliação de políticas públicas constitui um elemento essencial do ciclo das políticas, pois permite identificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados, para quais públicos e de que maneira podem ser aprimorados.

No campo educacional, as políticas de avaliação assumem a função de verificar se as ações desenvolvidas pelo Estado estão, de fato, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e para a redução das desigualdades educacionais. De acordo com Dourado (2007), as políticas educacionais brasileiras passaram, especialmente a partir da década de 1990, por um processo de reconfiguração marcado pela valorização de mecanismos de avaliação e regulação. Segundo o autor, “as políticas educacionais desse período foram balizadas por mudanças de natureza jurídico-institucional, associadas à redefinição do papel do Estado” (Dourado, 2007).

Esse movimento foi antecedido por intensos debates ocorridos nas décadas de 1980 e 1990, em um contexto histórico marcado pelas lutas pela redemocratização do país e pela ampliação da participação social na definição das políticas públicas. Como resultado desse processo, foi promulgada, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabeleceu novos marcos legais para a organização da educação brasileira. A LDBEN incorporou, de forma explícita, a avaliação como um dos pilares da política educacional ao atribuir ao poder público a responsabilidade de assegurar processos avaliativos voltados à melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996).

De maneira indireta, a LDBEN fortaleceu a institucionalização de sistemas nacionais de avaliação, ao criar as condições normativas para a implementação de instrumentos capazes

de produzir informações sistemáticas sobre o desempenho educacional. Nesse sentido, a avaliação passou a ser concebida não apenas como mecanismo de controle, mas também como ferramenta de planejamento e aperfeiçoamento das políticas públicas. Como afirma Freitas (2012), a avaliação educacional, quando articulada a políticas de formação e financiamento, pode contribuir para a construção de uma educação pública mais equitativa e socialmente referenciada.

A aprovação da LDBEN e do Plano Nacional de Educação (PNE) foi um passo importante para promover essas transformações. No entanto, de acordo com Dourado (2002, p. 242):

[...] nos anos 90, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da reforma de Estado, que, como explicitamos anteriormente, engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, consequentemente, as políticas educacionais, em sintonia com os organismos multilaterais. Tais ações na arena educacional expressam-se no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/96, negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Diante disto, a política de avaliação no Brasil é assunto complexo e pode ser interpretada de várias formas. Embora existam desafios e limitações, a avaliação é fundamental para melhorar a qualidade dos serviços públicos e das políticas públicas, visando verificação da efetividade das políticas, de modo a aprimorá-las e justificar investimentos ou economias de recursos.

Como afirma Saviani (2008, p. 68),

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não antagônicos a educação fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta, ela convence os não antagônicos de sua validade (ou não validade) levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta.

Na perspectiva do autor para garantir que as políticas públicas sejam eficazes e eficientes é importante continuar investindo em avaliação e monitoramento. É por meio da avaliação educacional que gestores podem programar, acompanhar e verificar o impacto de políticas públicas que tenham como foco os principais obstáculos que a rede enfrenta.

Dessa forma, o ensino no Brasil está organizado e estruturado de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9.394/96) com base nos princípios da Constituição.

As informações a seguir apontam sobre os níveis, duração e faixa etária, compreendendo o período de 0 a 17 anos a frequência das crianças e adolescentes na educação básica.

Quadro 3- Níveis, tempo e faixa etária, das crianças e adolescentes na educação básica

NÍVEIS E ETAPAS DA EDUCAÇÃO DA BÁSICA			Tempo	Faixa Etária
EDUCAÇÃO BÁSICA	Educação Infantil	Creche	3 anos	0 a 3 anos
		Pré- escola	2 anos	4 a 5 anos
	Ensino fundamental (obrigatório)		9 anos	6 a 14 anos
	Ensino médio		3 anos	15 a 17 anos

Fonte: Do autor, 2025

De acordo com o quadro acima a LBEN 9394/96 determina que a educação básica no Brasil se constitui de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O objetivo principal da avaliação é subsidiar a prática da aprendizagem no cotidiano das escolas e principalmente realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, apresentando informações sobre a qualidade do ensino ofertado. (Brasil, 1996).

A estrutura educacional brasileira, tanto na esfera pública quanto na privada, necessita de uma organização, atribuindo aos órgãos responsabilidades e autonomia para desenvolver os programas oriundos das esferas superiores e adaptá-las à realidade de cada estado e município.

De acordo com Gomes (2011, p. 5),

No âmbito educacional brasileiro, a repartição de competências materiais demonstra atribuições concorrentes e descentralizadoras, objetivando uma cooperação recíproca entre os entes federados, cada qual em sua área específica de execução, principalmente no oferecimento da educação básica. Existe uma compatibilização entre competências privativas e comuns para nortear as políticas públicas educacionais.

A citação destaca um aspecto fundamental do federalismo educacional brasileiro: a cooperação entre os entes federados (União, Estados e Municípios) na oferta da educação. Essa repartição de competências busca equilibrar a autonomia local com a coordenação nacional, garantindo que todos colaborem para a efetivação do direito à educação. Ao mesmo tempo, evidencia-se a importância da harmonização entre competências públicas e privadas de modo que as políticas públicas educacionais sejam coerentes, integradas e voltadas para a melhoria da educação básica em todo o país.

Em relação aos professores, podemos observar, com maior precisão, as desigualdades de aprendizagem de suas turmas e, com isso, elaborar ações pedagógicas específicas. Pois, são essas informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, busca oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

Segundo Hoffmann (2012, p.159):

A avaliação é uma atividade ética e, como tal, nos envolve como seres humanos. Tomamos decisões em sala de aula a partir do que somos e do que sabemos, porque avaliar revela nossas posturas diante da vida. Para além de julgar, avaliar é "ver, refletir e agir" em benefício aos educandos-crianças, jovens e adultos, sempre muito diferentes e que dependem de nossa orientação.

Nesse sentido, a autora afirma que avaliar não pode e nem deve ser vista com ideia de poder e autoridade, mas, como oportunidade que influenciará na aprendizagem e na vida dos alunos. Uma boa avaliação pode e deve contribuir com a construção de uma nova escola, menos seletiva e desigual, que acolhe e respeita todos os estudantes (Zakia; Lopes, 2024).

Para se compreender, o sentido original de avaliar vai muito além de verificação de aprendizagem escrita, torna-se uma questão de ética, levantamentos de dados que fundamentam todas as práticas avaliativas e critérios estabelecidos para uma avaliação mais justa de acordo com cada etapa ou área do currículo. Esse processo inclui a definição de critérios para avaliação, apoio ao corpo docente e acompanhamento dos resultados.

2.4 Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma política pública do governo federal para dez anos. De acordo com a Constituição de 1988, o PNE deve abranger todos os aspectos que dizem respeito à organização da educação nacional, unindo os diversos níveis do ensino e integrando as ações governamentais para solucionar as deficiências históricas da educação.

Desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 4.024/61), o PNE, vem sendo citado e tratado como algo a ser formulado e implementado, porém, a partir LDB a Lei n. 9.394/96, nos artigos 9º e 87, que se estabeleceu sua imediata formulação. Desta forma, a avaliação também está contemplada:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (Brasil, 1996. Art.9º).

Por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009 alterou o status do PNE de disposição transitória da nova LDBEN para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. Com base na Lei nº. 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação determinará as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014-2024. De acordo com Agência Câmara de Notícias, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou sem vetos a Lei 14.934/24, que prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do atual Plano Nacional de Educação (PNE).

O atual PNE venceu em 25 de junho de 2024, a proposta para a terceira edição, de autoria do Poder Executivo (PL 2614/24), estabelece 18 objetivos a serem cumpridos até 2034. O texto ainda aguarda votação na Câmara. O PNE propõe que seja considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para seu financiamento. Também servirá de base para elaboração dos planos estaduais, distritais e municipais, que ao serem regulamentados por lei, devem prever recursos orçamentários para sua execução.

O PNE apresenta a organização racional das ações educativas que devem ser executadas e seguidas no país. Nesse sentido, o PNE deve, no seu contexto, estabelecer metas que apontem para a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país. (Brasil, 2014).

A organização e estruturação do PNE seguem os princípios legais da LDB 9394/1996, lei prioritária da educação, estabelecendo as diretrizes para sua organização nacional. O processo de elaboração do PNE se baseia na sistematização das metas, que indicarão o atendimento às demandas educacionais dentro de prazos estabelecidos pelas autoridades, para conseguirem atender aos problemas diagnosticados no país (Brasil, 2009).

O Plano Nacional de Educação (2014–2024), lei nº. 13.005/2014 apresenta 20 metas para a melhoria da educação brasileira. Destas, destacaremos algumas que tratam diretamente da avaliação da educação básica. Pois, a avaliação aparece como instrumento para monitorar a qualidade do ensino, o desempenho dos alunos e a efetividade das políticas educacionais. As metas e estratégias mais relacionadas à avaliação da educação básica e ao objeto de pesquisa são:

META 7 Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (Brasil, 2014).

Diretrizes e estratégias relacionadas à avaliação da educação básica de acordo

- Estratégia 7.1 – Melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, para alcançar média nacional de 6 no IDEB nos anos iniciais até o final da vigência do PNE, e média 5 nos anos finais e no ensino médio.
- Estratégia 7.2 – Fomentar a qualidade da educação básica, promovendo a formação de professores, revisão curricular e acompanhamento pedagógico, articulados com os resultados das avaliações.
- Estratégia 7.3 – Ampliar a participação no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) para todas as escolas públicas, incluindo a educação infantil, e garantir a comparabilidade dos resultados.
- Estratégia 7.4 – Aplicar avaliações nacionais da educação básica com periodicidade e abrangência adequadas, assegurando o uso dos resultados para políticas públicas.
- Estratégia 7.5 – Estabelecer diretrizes para a constituição de sistemas de avaliação próprios dos estados e municípios, articulados ao SAEB.
- Estratégia 7.6 – Divulgar os resultados das avaliações de forma acessível e transparente para toda a sociedade.
- Estratégia 7.7 – Estimular o uso dos resultados das avaliações para a formulação de políticas educacionais, correção de desigualdades e melhoria da gestão escolar (Brasil, 2014).

A Meta 7 e suas estratégias têm como objetivo melhorar a qualidade da educação básica, elevando os resultados de aprendizagem dos estudantes e melhorar os índices do IDEB, que mede a qualidade do ensino por meio do rendimento escolar (aprovação) e do desempenho em avaliações nacionais; com o propósito de reduzir a distorção idade-série e repetência, garantindo um fluxo escolar mais eficiente.

A Meta 19 trata do fortalecimento da gestão democrática da educação, com ênfase na participação da comunidade escolar e local na formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais. As estratégias 19.1 e 19.2 são as que claramente operacionalizam a Meta 19, por se tratar da participação da comunidade escolar; da valorização do mérito e desempenho na gestão; da consulta pública para escolha de gestores escolares.

META 19 Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União (Brasil, 2014).

A estratégia diretamente relacionada à Meta 19:

Estratégia 19.1 - Promover e assegurar a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis, conselhos escolares, associações de pais e mestres e demais organizações representativas da comunidade escolar, com vistas à participação efetiva na gestão escolar (Brasil, 2014).

Estratégia 19.2 - Assegurar a existência de mecanismos normativos e institucionais para a consulta pública à comunidade escolar, como condição para o provimento de cargos de direção nas escolas públicas, de forma que se observem critérios técnicos de mérito e desempenho (Brasil, 2014).

Essa estratégia operacionaliza a própria Meta 19, detalhando como deve ser feita a escolha de diretores escolares, conciliando participação popular com critérios técnicos. Desta forma, o PNE compreende um conjunto de 20 metas distribuídas em quatro grupos que pretendem solucionar os problemas diagnosticados no país.

O primeiro grupo de metas abordará sobre a garantia do direito à educação básica com qualidade, acesso, universalização do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades educacionais. O segundo grupo aponta a redução das desigualdades e a valorização da diversidade. O terceiro grupo de metas prioriza a valorização dos profissionais da educação, juntamente com as metas anteriores que não foram alcançadas. O quarto e último grupo de metas destaca o investimento ao Ensino Superior no país (Brasil, 2014).

Dessa forma, a cada ano, o governo disponibiliza certo número de recursos para realizar as metas que foram estabelecidas no PNE, a fim de assegurar a universalização da educação com qualidade para todos (Brasil, 2009).

As diretrizes e metas que compõem o Plano Nacional de Educação apresentam relação direta com o projeto político e de desenvolvimento almejado pelo governo do país. Nesse caso, o PNE não tem como objetivo apenas repassar recursos, mas encontra-se subordinado às estratégias de desenvolvimento nacional, priorizando a conquista do desenvolvimento do país e a resolução dos problemas sociais, com base no direito à educação para todos. O objetivo da divulgação consiste no conhecimento desse documento pelos municípios, estados e Distrito Federal, para que todos se atentem à relevância e à necessidade de cada meta. Assim, possam contribuir de forma significativa para que o Brasil consiga avançar na universalização e na qualidade da educação, conforme o pretendido no PNE (Brasil, 2014).

O novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2026–2035, instituído por meio de projeto de lei aprovado pelo Congresso Nacional e encaminhado à sanção presidencial em 2026, consolida avanços importantes no campo da gestão educacional ao reforçar a centralidade da avaliação permanente como instrumento estruturante das políticas públicas educacionais. Com vigência prevista para o período de 2026 a 2035, o referido plano é sucessor do PNE anterior (2014–2024) e reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a melhoria contínua da qualidade da educação, articulando metas, estratégias e mecanismos de monitoramento sistemático.

No conjunto de suas diretrizes, destacamos a meta que trata da política de avaliação permanente, compreendida como um processo contínuo, sistemático e institucionalizado de acompanhamento das políticas educacionais em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Essa política não se limita à mensuração de resultados, mas incorpora dimensões qualitativas e contextuais, promove uma cultura avaliativa orientada para o aperfeiçoamento

da aprendizagem, a equidade e a eficiência da gestão educacional. Nesse sentido, a avaliação permanente assume caráter formativo, ao subsidiar a tomada de decisão por gestores públicos, instituições de ensino e profissionais da educação.

A proposta normativa do PNE 2026–2035 enfatiza a integração entre sistemas de avaliação já existentes, como avaliações em larga escala, e mecanismos internos das redes de ensino, incentivando a produção e a utilização de dados educacionais de forma transparente e acessível. Além disso, reforça-se a necessidade de articulação federativa, envolvendo União, estados, Distrito Federal e municípios, de modo a garantir a coerência e a comparabilidade dos indicadores educacionais. Tal perspectiva dialoga com a literatura da área, que aponta a avaliação como elemento essencial para a governança educacional e para a efetividade das políticas públicas (Afonso, 2009; Freitas *et al.*, 2014).

Outro aspecto relevante presente na meta é a vinculação da avaliação permanente ao planejamento educacional, de forma que os resultados obtidos retroalimentem continuamente as ações e estratégias implementadas. Isso implica reconhecer a avaliação como processo dinâmico, que ultrapassa a lógica meramente classificatória e se orienta para a transformação das práticas pedagógicas e administrativas. Ademais, o PNE reforça a importância da participação social nesse processo, prevendo o envolvimento de conselhos de educação, fóruns e demais instâncias colegiadas no acompanhamento e na fiscalização do cumprimento das metas.

Em termos legais, a instituição do PNE 2026–2035 por meio de lei federal reafirma o caráter de política de Estado da educação, garantindo sua continuidade para além de governos específicos. A política de avaliação permanente, nesse contexto, constitui-se como eixo estratégico para assegurar a efetividade do plano ao longo de sua vigência (2026–2035), contribuindo para a transparência, a responsabilização e a melhoria dos indicadores educacionais nacionais.

Para compreender o reconhecimento dos sistemas de avaliação escolar para a educação básica, é imprescindível um percurso histórico da avaliação até os modelos atuais. Com o entendimento da avaliação segundo os conceitos contemporâneos, será realizada uma breve trajetória sobre os sistemas de educação nos diversos entes da federação e seus respectivos sistemas de avaliação, como: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA) e o Sistema de Avaliação da Raposa (SAMAR). Este último trata-se da cidade que será cenário desta pesquisa de estudo.

3 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)

O movimento de implementação de um sistema único de avaliação se estabeleceu no Brasil no final do século XX e início do século XXI, como o objetivo de fornecer informações sobre a realidade das instituições de ensino brasileiras e de reorientar as políticas públicas para a educação básica de qualidade.

De acordo com Bonamino; Franco (1999) e Pestana (2016) *apud* Soares *et al.* (2021)

A primeira aplicação do Saep ocorreu no final de 1988. Com ela, foi possível verificar a pertinência dos instrumentos e procedimentos de medida até então utilizados nas avaliações externas nacionais, com vistas para a ampliação da proposta, que culminaria na criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Dessa forma, alguns estudos referem-se ao Saep como um projeto piloto do Saeb.

No início de 1990, por iniciativa do governo federal, e consequentemente sendo incorporada pelos governos estaduais e municipais, o sistema de avaliação tem o propósito de promover a qualidade da educação básica. Com essas iniciativas em andamento, as avaliações em larga escala, ganham atenção como principal indicador de qualidade o desempenho cognitivo dos alunos, medido por meio de provas (Brasil, 2012, p. 5).

Um dos principais resultados do Saeb, nestes 15 anos, foi demonstrar os efeitos perversos da repetência e da distorção idade-série no processo de aprendizagem. Alunos repetentes, com dois anos ou mais de atraso escolar, em geral apresentam desempenho médio bem abaixo daquele observado para alunos que cursam a série adequada à sua idade. Com base nas evidências apontadas, muitos Estados e municípios desencadearam programas de aceleração da aprendizagem, combate à repetência, implantação de ciclos de aprendizagem, uma série de iniciativas que começam a apresentar resultados concretos especialmente nas séries iniciais. Pesquisas sobre o Saeb mostraram também que o tempo de permanência dos alunos na escola é fator relevante para melhorar o desempenho dos alunos (Castro, 2009, p. 9).

Considerando a citação da autora, o SAEB visa diagnosticar a realidade da educação no Brasil. Ele é uma ferramenta importante para avaliar o desempenho dos alunos e identificar as áreas que precisam de melhorias no ensino, além de fornecer informações relevantes para a formulação de políticas públicas educacionais. O SAEB não é apenas uma ferramenta de medição, mas como um instrumento diagnóstico para a melhoria da educação, pois seus resultados podem orientar políticas públicas focadas nas desigualdades educacionais existentes no país (Costa, 2007).

No entanto, ao diagnosticar as condições da educação básica, o SAEB permite que as autoridades educacionais compreendam as dificuldades enfrentadas nas escolas e possam tomar decisões mais assertivas para melhorar a qualidade da educação em todo o território

nacional. Esse tipo de avaliação é fundamental para traçar estratégias de intervenção e garantir que todos os estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade, independentemente da região em que vivem.

O Saeb passou por uma série de aprimoramentos teórico-metodológicos ao longo das edições. Em uma série histórica é possível verificar as mudanças com a implementação, em especial da BNCC.

Quadro 4 - Série Histórica do SAEB 1990- 2019

HISTÓRICO DE ALTERAÇÃO DO SAEB 1990 – 2019				
EDIÇÕES	PÚBLICO-ALVO	ABRANGÊNCIA	FORMULAÇÃO DOS ITENS	ÁREAS DO CONHECIMENTO / DISCIPLINAS AVALIADAS
1990 1993	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas (amostral)	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação.
1995	4ª e 8ª séries do EF, 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa e Matemática
1997	4ª e 8ª séries do EF, 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Matrizes de referência	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Física, Química e Biologia)
1999	4ª e 8ª séries do EF, 3ª série do EM	Escolas públicas	Matrizes de referência	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais (Física, Química e Biologia, História e Geografia.
		Escolas particulares (amostral)		
2001	4ª e 8ª séries do EF, 3ª série do EM	Escolas públicas	Matrizes de referência	Língua Portuguesa e Matemática
		Escolas particulares (amostral)		
2003	4ª e 8ª séries do EF, 3ª série do EM	Escolas públicas	Matrizes de referência	Língua Portuguesa e Matemática
		Escolas particulares (amostral)		
2005	4ª e 8ª séries do EF, 3ª série do EM	Escolas públicas	Matrizes de referência	Língua Portuguesa e Matemática
		Escolas particulares (amostral)		
		Estratos censitários do IDEB		
2007	4ª e 8ª séries do EF, 3ª série do EM	Escolas públicas	Matrizes de referência	Língua Portuguesa e Matemática
		Escolas particulares (amostral)		
		Estratos censitários do IDEB		
2009	4ª e 8ª séries do EF, 3ª série do EM	Escolas públicas	Matrizes de referência	Língua Portuguesa e Matemática
		Escolas particulares (amostral)		
		Estratos censitários do Ideb		

2011	4ª e 8ª séries do EF, 3ª série do EM	Escolas públicas	Matrizes de referência	Língua Portuguesa e Matemática
		Escolas privadas (amostral)		
		Estratos censitários do Ideb		
	5º e 9º anos do EF	Escolas públicas (censitário)		
		Escolas privadas (amostral)		
2013	9º ano do EF Ciências	Escolas públicas (amostral)	Matrizes de referência	Ciências Naturais (sem resultados divulgados)
		Escolas privadas (amostral)		Língua Portuguesa e Matemática
	3ª e 4ª séries do EM	Escolas públicas (amostral)		
2015	5º e 9º anos do EF	Escolas públicas (censitário)	Matrizes de referência	Língua Portuguesa e Matemática
		Escolas privadas (amostral)		
	3ª e 4ª séries do EM	Escolas públicas (amostral)		
		Escolas privadas (amostral)		
2017	5º e 9º anos do EF	Escolas públicas (censitário)	Matrizes de referência	Língua Portuguesa e Matemática
		Escolas privadas (amostral)		
	3ª e 4ª séries do EM	Escolas públicas (censitário)		
		Escolas privadas (amostral + adesão)		
2019	Creche e pré-escola da Educação Infantil	Escolas públicas (amostral) - Estudo-piloto	BNCC	Língua Portuguesa e Matemática
	2º ano do EF	Escolas públicas (amostral)		
		Escolas privadas (amostral)	Matrizes de referência	Língua Portuguesa e Matemática
	5º e 9º anos do EF	Escolas públicas (censitário)		
		Escolas privadas (amostral)	BNCC	Ciências da Natureza e Ciências Humanas
	9º ano do EF	Escolas públicas (amostral)		
		Escolas privadas (amostral)	Matrizes de referência	Língua Portuguesa e Matemática
	3ª e 4ª séries do EM	Escolas públicas (censitário)		
		Escolas privadas (amostral)		

Fonte: Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em 10 de abril de 2025

O SAEB, em 2005, foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, e passou a ser constituído por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. Por fim, em 2013, com a criação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, a

Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passou a compor o SAEB.

Desse modo, é importante diferenciar as três avaliações. A Aneb abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados no 5º ano e no 9º ano do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Mantém o foco nas questões de gestão dos sistemas educacionais como um todo e, devido ao seu caráter amostral, apresenta os resultados do país, das regiões geográficas e das unidades da federação (INEP, 2018b).

Esse conjunto de avaliações externas, que mede a qualidade da educação no Brasil, constitui ferramentas importantes para compreender o desempenho das escolas e do sistema educacional como um todo, pois apresenta dados valiosos sobre onde o sistema está avançando e onde precisa melhorar.

O principal objetivo do SAEB é avaliar os sistemas de ensino e oferecer subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais, sendo, para tanto, fundamentais as análises sobre os fatores associados à aprendizagem, de modo a identificar os elementos que influenciam os resultados educacionais.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) constitui-se como um importante instrumento de monitoramento da qualidade da educação no Brasil, sendo utilizado para subsidiar a formulação e a avaliação de políticas públicas educacionais. Ao longo dos anos, o sistema passou por diversas reformulações implementadas a partir de 2018, que ampliaram seu escopo, abrangência e função diagnóstica. Tais mudanças foram regulamentadas por diferentes portarias do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), buscando alinhar o SAEB às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e fortalecer seu papel na gestão educacional. Nesse contexto, este tópico analisa as principais alterações introduzidas nas edições do SAEB a partir de 2018, bem como os ajustes e revisões decorrentes desse processo.

alunos são capazes de fazer e quais os fatores que dificultam a aprendizagem. Entre os fatores externos à escola, destacam-se: grau de escolaridade dos pais; acesso a livros e bens culturais; situação socioeconômica familiar; carreira e formação inicial dos professores; etc. Entre os fatores internos à escola e aos sistemas de ensino, ressaltam-se: gestão da escola e clima propício à aprendizagem; efeitos da repetência; formação continuada e em serviço dos professores; tempo de permanência na escola; uso do tempo em sala de aula; acesso à educação infantil; materiais didáticos de qualidade; hábitos de estudo; lição de casa; participação dos pais; entre outros (Castro, 2009, p. 8-9).

No entanto, pode gerar uma pressão grande sobre as escolas e os professores, levando-

os a focar mais na preparação dos alunos para os testes, em vez de promover uma educação mais ampla e integral. Isso pode até reforçar desigualdades, já que nem todas as escolas têm os mesmos recursos ou condições para preparar os estudantes de maneira eficaz.

As reformulações implementadas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a partir de 2018, configuram-se como um marco relevante na trajetória das políticas de avaliação educacional no Brasil. Tais mudanças, regulamentadas principalmente pela Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019, e pela Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 2018, ampliaram de forma significativa tanto o escopo quanto a função diagnóstica do sistema avaliativo. A partir dessas normativas, o SAEB passou a assumir um caráter mais abrangente e sistêmico, alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às demandas contemporâneas de monitoramento da qualidade da educação básica.

Entre as principais alterações introduzidas, destaca-se, inicialmente, a unificação das diferentes avaliações externas sob a denominação única de SAEB. Avaliações anteriormente identificadas por siglas distintas, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil, foram incorporadas a um sistema unificado, organizado por etapas de ensino, áreas do conhecimento e tipos de instrumentos. Essa reorganização buscou conferir maior racionalidade e clareza ao processo avaliativo, reduzindo a fragmentação existente até então e fortalecendo a identidade institucional do SAEB (Inep, 2018).

Outra mudança de grande relevância refere-se à incorporação da Educação Infantil ao escopo do SAEB. Diferentemente das demais etapas da educação básica, essa inclusão não se dá por meio de provas cognitivas, mas por avaliações de caráter contextual, baseadas em questionários aplicados a gestores, diretores e professores, além da utilização de dados do Censo Escolar relativos à infraestrutura, ao fluxo escolar e à formação docente. Conforme assinala o Inep (2019), essa opção metodológica respeita as especificidades pedagógicas da Educação Infantil, evitando práticas avaliativas inadequadas ao desenvolvimento das crianças dessa faixa etária.

Quanto às áreas de conhecimento avaliadas, há uma ampliação significativa. Historicamente concentrado em Língua Portuguesa e Matemática, o SAEB passou a prever avaliações em Ciências da Natureza e Ciências Humanas, ainda que, em alguns casos, em caráter amostral. Essa expansão reflete uma concepção mais ampla de qualidade educacional, alinhada à BNCC, ao considerar diferentes dimensões do currículo escolar e não apenas as áreas tradicionalmente priorizadas (Brasil, 2018).

As mudanças normativas também impactaram o cronograma de aplicação e divulgação dos resultados do SAEB. A partir de então, as avaliações passaram a ser aplicadas nos anos

ímpares, enquanto a divulgação dos resultados ocorre nos anos pares. Tal reorganização contribuiu para a institucionalização de um fluxo mais sistemático e previsível de produção e disseminação das informações educacionais, favorecendo o uso dos dados para fins de planejamento e gestão.

Destacamos a ampliação do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em nível escolar, sopesando que a partir de 2018, todas as escolas que participam do SAEB censitário e que atendem aos critérios estabelecidos passaram a ter seu IDEB calculado individualmente. Essa mudança representou um avanço em termos de transparência e responsabilização, ao permitir que gestores escolares e sistemas de ensino tenham acesso a informações mais precisas sobre o desempenho de cada unidade educacional (Brasil, 2019).

Apesar dos avanços decorrentes das mudanças normativas, o processo de implementação do novo formato do SAEB não ocorreu sem controvérsias e revisões. Um dos pontos mais debatidos refere-se à inclusão dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental nas avaliações de alfabetização. Inicialmente, uma portaria previa o adiamento dessa avaliação para 2021; contudo, diante de críticas e disputas técnicas e políticas, tal decisão foi posteriormente revista e revogada.

Além disso, aspectos relacionados à participação das escolas privadas, aos critérios de amostragem e às taxas mínimas de participação também passaram por ajustes ao longo do tempo. Essas revisões evidenciam a complexidade inerente à implementação de avaliações em larga escala em um sistema educacional marcado por profundas desigualdades regionais e institucionais.

Do ponto de vista estrutural, o SAEB ampliou consideravelmente seu alcance e escopo. O sistema passou a abranger mais etapas da educação básica, a incorporar diferentes áreas do conhecimento e a utilizar múltiplos instrumentos avaliativos, como provas e questionários contextuais. Ademais, a integração de avaliações anteriormente fragmentadas, como a ANA e a Prova Brasil, consolidou o SAEB como um sistema unificado de avaliação educacional.

Quadro 5 - Síntese das principais portarias / atos oficiais relevantes que instituiu ou modificaram o SAEB após 2018

PORTARIA / ATO	DATA	O QUE INSTITUIU / MODIFICOU / DISPÕE	OBSERVAÇÕES RELEVANTES
Portaria INEP nº 203/2018	26 de março de 2018	Institui uma Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico especializada em questionários para o SAEB, com atribuições de opinar, elaborar pareceres técnicos e apoiar no aprimoramento dos questionários do sistema.	Essa portaria consta como Anexo I nos “Documentos de Referência – SAEB 2018”.
Portaria nº 1.023/2018 (MEC)	4 de outubro de 2018	Trata de disposições relativas à Educação Básica / SAEB. § 3º menciona que “a avaliação de processo das SEE no âmbito dos estados e do Distrito Federal será realizada até 31 de dezembro...”.	Embora essa portaria não seja exclusivamente do SAEB, ela inclui dispositivos que impactam avaliações nos sistemas estaduais de educação.
Portaria nº 564/2017 (publicada em 2017, com efeitos posteriores)	20 de abril de 2017	Ampliou o público-alvo do SAEB: “a partir de agora, passarão a fazer às avaliações do Saeb todas as escolas públicas e privadas, de zonas urbanas e rurais, e com pelo menos dez estudantes matriculados...”. Também prevê que escolas que participarem do SAEB censitário e que cumprirem critérios definidos terão seu IDEB calculado.	Muitos dos efeitos “após 2018” derivam da implementação dessa portaria de 2017.
Portaria nº 435/2025	3 de julho de 2025	Estabelece diretrizes para a realização do SAEB em 2025, definindo população-alvo, instrumentos, aplicação censitária ou amostral, entre outros.	Embora seja posterior a 2018, serve para ver como o modelo evoluiu e já se consolidou após as mudanças iniciadas naquela época.

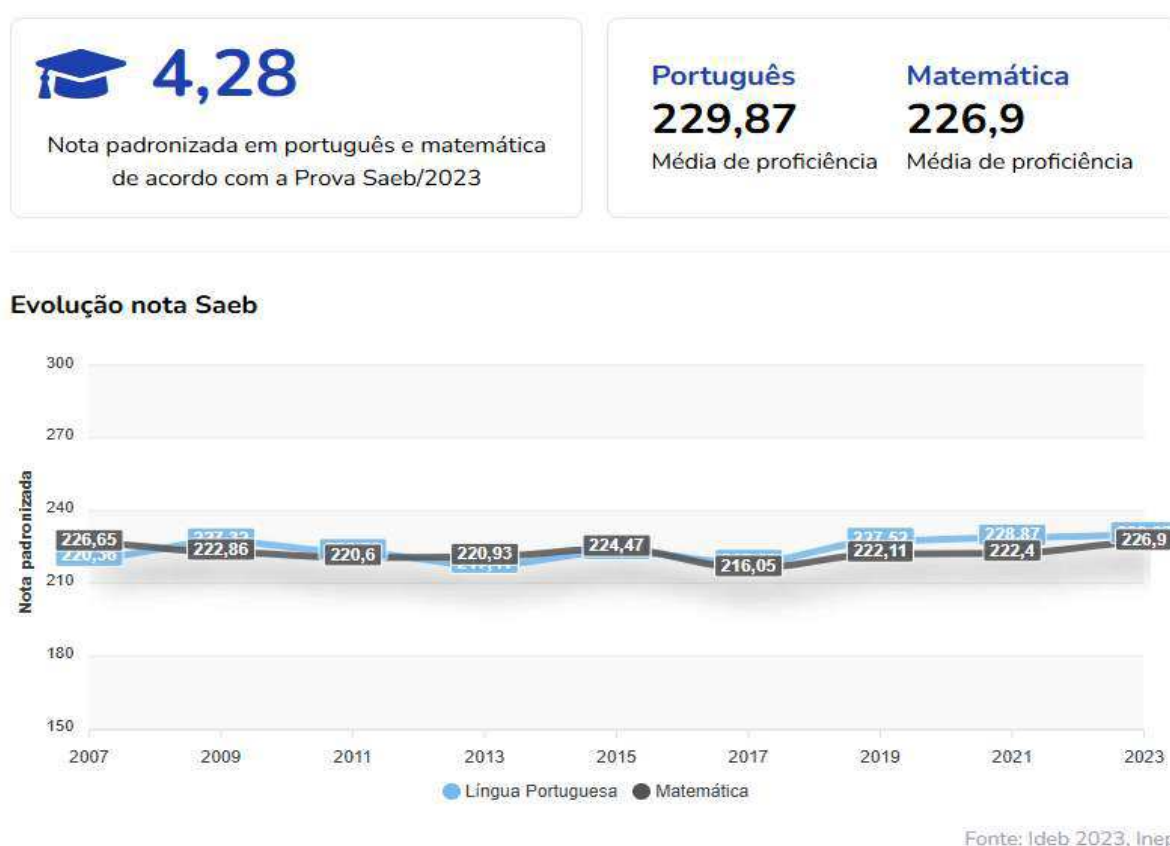
Fonte: Do autor, 2025

Há uma relação entre portarias e mudanças esperadas no SAEB quanto:

- Portaria INEP 203/2018 é peça técnica, estabelecendo uma comissão para aprimorar os questionários do SAEB, o que tem impacto direto na qualidade metodológica das avaliações.
- Portaria MEC 1.023/2018 e a Portaria 564/2017 tratam da estrutura institucional e operacional das avaliações nas redes estaduais e municipais, definindo prazos, obrigações e abrangência.
- A Portaria 15/2018 (sobre a BNCC-EM) serve como elemento de alinhamento curricular: as avaliações (incluindo SAEB) precisam se ajustar aos novos referenciais curriculares para garantir coerência.
- A Portaria 435/2025 mostra como o modelo consolidado, resultante das modificações a partir de 2018, está sendo operacionalizado numa edição futura.

Diante destes Dados do SAEB - Indicador de Aprendizado do município de Raposa - MA.

Figura 1 - Apresenta a série histórica - SAEB (2007–2023)



Fonte: Ideb, 2023

Os dados da Figura 1 apresentam o indicador de aprendizado e seus principais pontos referentes à prova SAEB 2023 nos anos finais do ensino fundamental da rede raposense. A

nota padronizada representa uma escala de 0 a 10, sendo que Raposa obteve o seguinte desempenho:

- Média Padronizada alcançada entre Português e Matemática foi 4,28.
- Médias de Proficiência (2023): Português: 229,87 e Matemática: 226,9

Diante das informações na série histórica - SAEB (2007–2023), assim como, a variação da nota padronizada em Língua Portuguesa e Matemática.

Quadro 6 - Síntese dos dados de evolução do SAEB - variação da nota padronizada em Língua Portuguesa e Matemática

ANO	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
2007	226,65	220,36
2009	222,86	222,52
2011	220,6	220,93
2013	224,47	220,93
2015	216,05	224,47
2017	222,11	216,05
2019	222,4	227,52
2021	228,87	222,4
2023	229,87	226,9

Fonte: Do autor, 2025

Diante desse cenário, após 2017, existe uma tendência geral de crescimento nas duas áreas de conhecimentos. No entanto, o melhor desempenho foi em Português - 2023 de (229,87), seguido de Matemática (226,9). Após uma queda entre 2013 e 2017, as notas voltaram a subir.

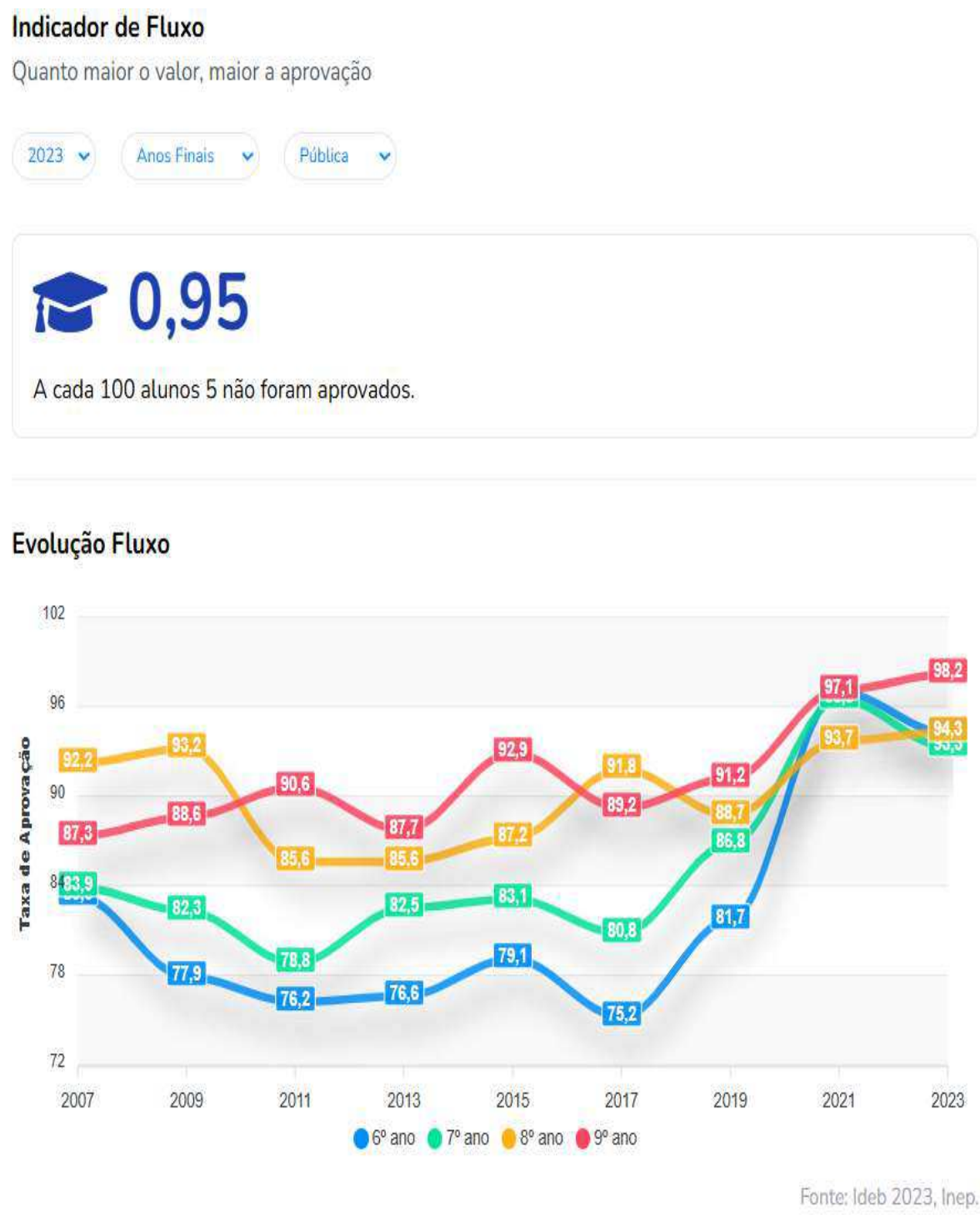
Os dados indicam uma evolução positiva no desempenho dos alunos ao longo dos anos, com ênfase em uma melhoria consistente após 2015. Esta retomada pode estar relacionada a mudanças em políticas públicas educacionais, investimentos em formação docente ou revisões curriculares, embora isso dependa de um contexto mais amplo.

Os resultados do SAEB são valiosos instrumentos de gestão e reflexão pedagógica, mas precisam ser usados com equilíbrio, senso crítico e foco na aprendizagem dos alunos. Mais do que buscar bons números, a escola deve usar esses dados para garantir que todos os alunos tenham direito a uma educação de qualidade.

Nesse contexto, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) destaca-se como a principal política nacional, estruturando indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e organizando os resultados por níveis de proficiência. Conforme apontam Brooke e Cunha (2011), avaliações externas podem exercer importante papel na indução de políticas, desde que seus resultados sejam apropriados pedagogicamente pelas redes de ensino.

Essa lógica não está isenta de críticas, Freitas (2012) alerta para o risco da chamada “performatividade educacional”, em que os resultados das avaliações passam a orientar práticas voltadas exclusivamente à elevação de indicadores, em detrimento da formação integral dos estudantes. Nesse sentido, sistemas avaliativos devem ultrapassar a dimensão meramente classificatória, como a divisão em níveis Insuficiente, Básico e Adequado, e assumir um caráter formativo, estratégico e pedagógico.

Figura 2 - Dados do Indicador de Fluxo da rede municipal raposense nos anos finais do ensino fundamental, com base no Ideb 2023



Fonte: Ideb, 2023

O dado da figura 02 apresenta no Indicador de Fluxo (2023) valor de 0,95. Neste caso, é representado da seguinte forma: a cada 100 alunos, 5 (cinco) não foram aprovados. Quanto maior o valor, maior a taxa de aprovação.

Quadro 7 - Evolução da Taxa de Aprovação por Ano Escolar (2007–2023)

Ano	6º ano (azul)	7º ano (verde)	8º ano (amarelo)	9º ano (vermelho)
2007	83,1%	85,3%	91,7%	91,7%
2009	80,3%	87,4%	91,6%	87,4%
2011	77,4%	83,8%	90,2%	90,2%
2013	74,5%	81,4%	84,3%	87,2%
2015	79,1%	83,7%	89,5%	94,2%
2017	75,2%	80,8%	91,8%	88,6%
2019	81,7%	86,8%	88,7%	91,2%
2021	97,1%	93,7%	93,7%	97,1%
2023	94,3%	94,3%	94,3%	98,2%

Fonte: Do autor, 2025

A Análise do Desempenho apresentado evidencia uma tendência consistente de crescimento nas taxas de aprovação escolar ao longo do período analisado (2013–2023), com destaque para o intervalo entre 2019 e 2023. Tal evolução pode ser interpretada à luz das políticas educacionais voltadas à melhoria do fluxo escolar e à redução da reprovação, fenômeno amplamente discutido na literatura educacional brasileira.

De acordo com estudos sobre avaliação educacional, a elevação das taxas de aprovação nem sempre está associada, de forma direta, à melhoria da aprendizagem, podendo também refletir mudanças nas políticas de progressão continuada e flexibilização dos critérios avaliativos (Fernandes, 2019). Nesse sentido, observa-se que o aumento expressivo no 9º ano, atingindo 98,2% em 2023, pode indicar tanto avanços pedagógicos quanto possíveis adaptações institucionais para garantir a permanência e conclusão do ensino fundamental.

Conforme aponta Luckesi (2011, p. 53), “a avaliação da aprendizagem deve estar a serviço da inclusão e não da exclusão escolar”, o que reforça a ideia de que a ampliação das taxas de aprovação pode representar um movimento positivo de democratização do ensino. No entanto, é necessário cautela na interpretação desses dados, uma vez que índices elevados podem mascarar lacunas no processo de ensino aprendizagem.

No caso específico do 6º ano, historicamente caracterizado por maiores índices de reprovação, o crescimento de 74,5% em 2013 para 94,3% em 2023 revela uma mudança significativa no padrão de desempenho. Tal etapa é frequentemente considerada crítica por marcar a transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, momento em que muitos estudantes enfrentam dificuldades de adaptação (Oliveira; Araújo, 2005). Assim, a melhora observada pode estar associada a intervenções pedagógicas mais eficazes ou a políticas de acompanhamento mais sistemático dos estudantes.

Além disso, é importante considerar o impacto de fatores externos, como a pandemia de COVID-19, que levou a sistemas educacionais a adotarem medidas excepcionais de avaliação e aprovação. Como destacam estudos recentes, houve uma tendência global de flexibilização dos critérios de aprovação durante esse período (UNESCO, 2021), o que pode ter contribuído para o aumento observado entre 2019 e 2023.

Embora os dados apontem para um cenário positivo de crescimento nas taxas de aprovação, uma análise mais aprofundada exige a articulação com indicadores de aprendizagem, como desempenho em avaliações externas. Como afirmam Oliveira e Araújo (2005), “a qualidade da educação não pode ser medida apenas pelo acesso e permanência, mas também pelos resultados efetivos de aprendizagem”. Portanto, os avanços quantitativos devem ser analisados em conjunto com dimensões qualitativas do processo educativo.

3.1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB

Concentra-se na lógica de que cada instância evolua de modo a contribuir coletivamente para que o Brasil alcance o patamar educacional da média dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Em números, significa progredir da média nacional de 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022 (Inep, 2015).

Entende-se que o conceito de qualidade relacionado apenas ao direito educacional não corresponde ao que acontece de fato. Pode-se dizer, ao desenvolver as leituras que balizaram este estudo, que a democratização do acesso não acompanhou, necessariamente, a democratização do conhecimento e da qualidade educacional (França; Alves; Duarte, 2022, p. 4).

A finalidade está no acompanhamento e na avaliação do desempenho dos estudantes brasileiros para a implementação de políticas públicas que possam contribuir com o sistema escolar, visando à melhoria da qualidade da educação brasileira, entendendo que a

permanência do aluno na mesma etapa ou ciclo não garante a aprendizagem e acaba interferindo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

A avaliação, nos últimos anos, vem passando por várias reformulações com o objetivo de ser referência de qualidade em toda a educação básica nacional. Além disso, a CF de 1988 estabelece como princípio a garantia de um padrão de qualidade, não apenas para o ensino obrigatório, mas para toda a educação brasileira. Como desdobramento da Constituição, a LDBEN – Lei nº 9.394/96, em seu art. 9º, oficializou procedimentos de avaliação externa com o objetivo de induzir e cobrar dos sistemas de ensino o referido padrão de qualidade.

Nesse caso, o objetivo principal da avaliação é subsidiar a prática da avaliação da aprendizagem no cotidiano das escolas e, principalmente, realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, apresentando informações sobre a qualidade do ensino ofertado, além de definir estratégias de uso dos resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores, de modo a atingir padrões de qualidade compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento.

Nesse contexto, Paro (2003) afirma que essa modalidade de escolha se respalda na moralidade pública para o provimento de cargos, utilizando-se de critérios técnicos de títulos e provas, como forma de oposição ao clientelismo de indicação de diretores por meio político-partidário, sendo essa uma das virtudes da modalidade.

O argumento de Paro (2003) destaca que a escolha de diretores baseada em títulos e provas busca romper com práticas clientelistas e político-partidárias, ancorando-se na moralidade pública e em critérios técnicos. Essa lógica dialoga com o IDEB municipal, na medida em que o índice também se propõe a funcionar como um instrumento objetivo de avaliação da qualidade educacional, baseado em dados mensuráveis, como desempenho dos estudantes e fluxo escolar, afastando-se, ao menos em tese, de julgamentos subjetivos ou interesses políticos locais.

Da mesma forma, quando Dourado (1996) aponta que a preferência por esse modelo de seleção se deve à suposta objetividade na escolha dos méritos intelectuais, pode-se traçar um paralelo com a centralidade que o IDEB assume nas políticas educacionais municipais. O índice passa a ser visto como um critério técnico legitimador da qualidade da gestão e das práticas pedagógicas, atribuindo reconhecimento ou estigmatização às redes e escolas a partir de seus resultados numéricos.

Assim como ocorre com a escolha de diretores exclusivamente por critérios técnicos, a analogia com o IDEB municipal também permite uma leitura crítica: a ênfase excessiva na

objetividade e nos indicadores pode ocultar as complexidades do contexto escolar, as desigualdades socioeconômicas e os processos democráticos de gestão. Assim, tanto no provimento de cargos quanto na avaliação da qualidade educacional, os critérios técnicos e objetivos, embora importantes para combater o clientelismo, não devem ser tomados como suficientes, mas articulados a uma perspectiva mais ampla de participação, justiça social e compromisso com a educação pública.

Como resultado das avaliações, o IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática (SAEB) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). A seguir, apresenta-se o IDEB da rede municipal raposense, especificamente o resultado dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Raposa. O IDEB é um indicador que combina aprendizado (notas de Língua Portuguesa e Matemática no SAEB) com o fluxo escolar (taxa de aprovação). A fórmula utilizada é: $\text{IDEB} = \text{Aprendizado} \times \text{Fluxo}$.

Figura 3 - Dados sobre o Aprendizado, Fluxo e IDEB - Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal



Fonte: Ideb 2023, Inep.

Fonte: Ideb, 2023

O IDEB de Raposa em 2023 alcança 4,1, resultado da combinação entre o indicador de aprendizado (4,28) e o fluxo escolar (0,95). Embora o fluxo apresente um desempenho elevado - indicando altas taxas de aprovação e menor retenção - o aprendizado mostra-se como o principal fator limitador para o alcance da meta projetada de 4,8. Esse dado evidencia uma situação recorrente nas redes públicas: a melhoria dos indicadores de permanência e aprovação nem sempre é acompanhada por avanços proporcionais na aprendizagem efetiva dos estudantes.

Ao analisar a evolução histórica do IDEB 2023, há uma trajetória de crescimento gradual desde 2007, quando o índice era 2,8, até atingir patamares próximos a 4,0 a partir de 2015. Tal evolução demonstra esforços da rede municipal em alinhar-se às metas nacionais, porém o gráfico também revela um descompasso entre o IDEB observado e o projetado, sobretudo nos ciclos mais recentes. Esse afastamento sugere que as estratégias adotadas têm sido suficientes para garantir o fluxo, mas ainda insuficientes para consolidar melhorias consistentes no desempenho cognitivo dos alunos.

O IDEB raposense cumpre o papel de indicador técnico e objetivo da qualidade educacional, mas deve ser interpretado com cautela. Dourado (1996), a centralidade conferida a critérios objetivos tende a valorizar os “méritos intelectuais” mensuráveis, o que, no caso do IDEB, traduz-se na priorização de resultados quantitativos. Contudo, essa lógica pode ocultar fatores estruturais e pedagógicos que interferem diretamente na aprendizagem, como condições de trabalho docente, formação continuada e contextos socioeconômicos dos estudantes.

Paro (2003) contribui para essa reflexão ao defender que mecanismos técnicos, embora fundamentais para combater práticas clientelistas e garantir moralidade pública, não são suficientes por si só. Aplicando essa perspectiva ao IDEB municipal, compreende-se que o índice não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um instrumento de diagnóstico, capaz de orientar políticas educacionais mais democráticas e comprometidas com a qualidade social da educação.

Assim, a leitura da Figura 3 indica que o IDEB de Raposa reflete avanços importantes no fluxo escolar, mas também evidencia a necessidade de investimentos pedagógicos mais consistentes, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. O desafio posto à gestão municipal é superar a lógica meramente numérica do indicador e transformá-lo em subsídio para ações que fortaleçam o processo de ensino-aprendizagem, articulando eficiência administrativa, valorização docente e compromisso com a formação integral dos estudantes.

Quadro 8 - Série Histórica da evolução do IEDB – Raposa (2007 a 2023)

Ano	Ideb (Real)	Meta (Projetada)
2007	2,7	2,7
2009	2,9	2,9
2011	3,1	3,1
2013	3,5	3,3
2015	3,9	3,6
2017	4,2	3,9
2019	4,0	4,4
2021	4,1	4,7
2023	4,1	4,7

Fonte: Do autor, 2025

De acordo com as informações do quadro 7, o município de Raposa apresenta boa taxa de aprovação, mas ainda precisa melhorar a qualidade do ensino, principalmente em português e matemática, para alcançar as metas futuras do IDEB. Houve crescimento consistente de 2007 até 2017, quando o Ideb superou a meta.

A partir de 2019 estagnou, o IDEB permaneceu praticamente sem avanço real até 2023. A meta de 4,7 não foi alcançada nos últimos dois ciclos (2021 e 2023). O fluxo (0,95) é alto, o que indica boa taxa de aprovação, mas o aprendizado (4,28) não acompanhou esse bom desempenho. Diante dos dados acima é possível perceber a necessidade de ações urgentes que contribuam com a gestão municipal e consequentemente com a elevação dos indicadores de qualidade. Para tanto, a gestão educacional e escolar deve investir em:

- a. Investimentos na infraestrutura escolar: a melhoria das instalações físicas das escolas (como salas de aula, acesso à internet, laboratórios e bibliotecas), o que pode impactar diretamente na qualidade do aprendizado.
- b. Qualificação e formação continuada dos professores: a formação dos docentes é crucial para a melhoria do IDEB. Programas de capacitação e atualização pedagógica, que ajudam os professores a adotarem novas metodologias e tecnologias de ensino, têm mostrado bons resultados no aumento da qualidade do ensino.

- c. Atenção à gestão pedagógica e acompanhamento constante: a implementação de sistemas de gestão pedagógica eficazes, como o acompanhamento contínuo do progresso dos alunos e a criação de planos de recuperação para os estudantes com dificuldades, tem sido uma das estratégias e o uso de avaliações diagnósticas ajudam a identificar áreas que precisam de mais atenção.
- d. Ações de incentivo ao protagonismo estudantil: iniciativas que incentivam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, como projetos interdisciplinares e atividades extracurriculares, contribuem para uma maior motivação e envolvimento no ambiente escolar, o que pode influenciar positivamente o IDEB.
- e. Apoio psicológico e social: muitas gestões municipais têm investido em programas de apoio psicológico e social para os alunos, o que é fundamental para combater a evasão escolar e melhorar o desempenho. A presença de assistentes sociais e psicólogos nas escolas ajuda na resolução de problemas emocionais e sociais que podem interferir no rendimento acadêmico.
- f. Parcerias e colaborações com a comunidade e setor privado: parcerias com organizações locais, universidades e empresas podem fornecer recursos adicionais, como material pedagógico, cursos de capacitação e investimentos em infraestrutura. Além disso, o envolvimento das famílias e da comunidade no processo educacional também tem mostrado ser um fator positivo no avanço do IDEB.

3.2 Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão – SEAMA

Entre os anos 2017 e 2018, a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão - SEDUC/MA, implementou um sistema de simulados na rede estadual, para avaliar o desempenho estudantil em Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2019, o Governo do Estado, por meio da SEDUC, oficializou a criação do (SEAMA) em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) como política de acompanhamento das escolas, seus indicadores educacionais e melhoria na aprendizagem dos estudantes maranhenses. Esse sistema tem como objetivo avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes da rede pública maranhense, oferecendo subsídios necessários para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais.

Com aplicação de avaliações de Língua Portuguesa e Matemática aos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. O objetivo da SEDUC-MA é

consolidar a aprendizagem na etapa de escolaridade adequada, pois é um direito de todas as crianças e jovens, enquanto o Estado tem o dever de fornecer uma educação de qualidade para eles, de modo que todos possam se desenvolver plenamente como cidadãos.

Desde 2019, o SEAMA vem avaliando o desempenho dos estudantes em todo o estado do Maranhão, consolidando as metas de aprendizagem previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além de monitorar o desempenho dos alunos, o Sistema produz indicadores que orientam os gestores das redes de ensino a pensarem em políticas públicas educacionais que possibilitem a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

As aplicações do SEAMA acontecem duas vezes por ano, uma em caráter Diagnóstico, aplicada no primeiro semestre do ano letivo; e a outra com aspecto Somativo realizada no final do ano letivo. As redes municipal e estadual participam desde a primeira edição das avaliações. Ao longo dos anos, múltiplas etapas de escolaridade foram avaliadas em Língua Portuguesa e Matemática, sempre com o intuito de gerarem dados sobre o desempenho estudantil no estado.

De posse dos dados, as equipes pedagógicas podem pensar em intervenções e projetos que assegurem o pleno desenvolvimento de seus alunos, diante dos principais desafios a serem enfrentados ao longo do ano letivo, focando nos principais pontos de atenção detectados pela avaliação, que ao final do ano letivo, podem identificar quais ações pedagógicas podem ser mantidas para o ciclo escolar seguinte.

A seguir, o quadro sobre a linha do tempo do sistema de avaliação do estado do Maranhão.

Quadro 9 – linha do tempo do sistema de avaliação do estado do Maranhão

LINHA DO TEMPO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO – SEAMA				
ANO DE APLICAÇÃO DO SEAMA	ETAPAS AVALIADAS	COMPONENTES CURRICULARES	REDE (S) AVALIADA(S)	OBSERVAÇÃO
2019 CRIAÇÃO DO SEAMA	5º e 9º anos do E.F e da 3ª série EM	Língua Portuguesa e Matemática	Estadual e Municipais	- Em 2017 e 2018, foi a implementação pela SEDUC/MA de um sistema de simulados na rede estadual. - Realizaram a avaliação diagnóstica 214 mil alunos; - Avaliação somativa, 221 mil crianças e jovens.
2021	2º, 5º e 9º anos EF; 3ª série EM		Estadual e Municipal (diagnóstica e somativa) e particular (apenas na diagnóstica)	Aproximadamente, 223 mil estudantes tiveram suas habilidades aferidas pelos testes.
2022	Diagnóstica: 2º, 3º, 5º e 9º anos EF; 3ª série EM Somativa: 2º, 5º e 9º anos EF; 3ª série EM		Estadual e Municipais	Aproximadamente 277 mil crianças e jovens.
2023	2º, 5º e 9º anos EF; 3ª série EM		Estadual e Municipais	- Avaliação diagnóstica: Participação de, aproximadamente, 264 mil estudantes; - Somativa: em torno de 293 mil alunos efetivos nos testes.

Fonte: Plataforma SEAMA, 2023

Matrizes de Referência serve como base para elaboração do currículo e são selecionadas determinadas habilidades que podem aferir o desenvolvimento cognitivo dos

estudantes em avaliações, internas e externas. No entanto, a matriz de referência é um recorte do currículo, e não deve substituí-lo. As matrizes orientam a elaboração dos itens presentes na avaliação, de modo que, é importante conhecê-las para uma apropriação dos resultados completo e eficaz.

Quadro 10 - Matriz de Referência - SEAMA 2023

MATRIZES DE REFERÊNCIA SEAMA 2023			
Língua Portuguesa Alfabetização	Língua Portuguesa Ensino Fundamental e Ensino Médio	Matemática Alfabetização	Matemática Ensino Fundamental e Ensino Médio

Fonte: Plataforma SEAMA, 2023

Os padrões de desempenho de uma avaliação geralmente se referem a critérios que são utilizados para medir a eficácia e a qualidade de um determinado processo, produto ou serviço. Neste caso, o desempenho escolar de qualidade do SEAMA demanda da concretização dos objetivos curriculares propostos para cada etapa de escolaridade. Esses padrões podem variar dependendo do objetivo, que permitem identificar o nível de desenvolvimento dos estudantes, por meio dos testes de proficiência, e acompanhá-lo ao longo do tempo.

Os padrões de desempenho são formas de avaliar o que os alunos conseguem fazer com base nas habilidades que adquiriram. Eles ajudam a identificar as tarefas que os estudantes estão prontos para realizar, refletindo seu aprendizado e progresso.

Para que uma escola alcance os padrões de qualidade, é importante que todos os estudantes tenham acesso a padrões de aprendizagem que atendam às suas necessidades individuais. Quando apenas um grupo consegue aprender de forma satisfatória, isso não só gera desigualdades educacionais, mas também pode levar a problemas sérios, como a repetência e a evasão escolar, pois a inclusão e a equidade no ensino são essenciais para garantir que todos tenham a oportunidade de se desenvolver e alcançar seu potencial máximo.

Quadro 11 - Padrões de Desempenho Estudantil – SEAMA

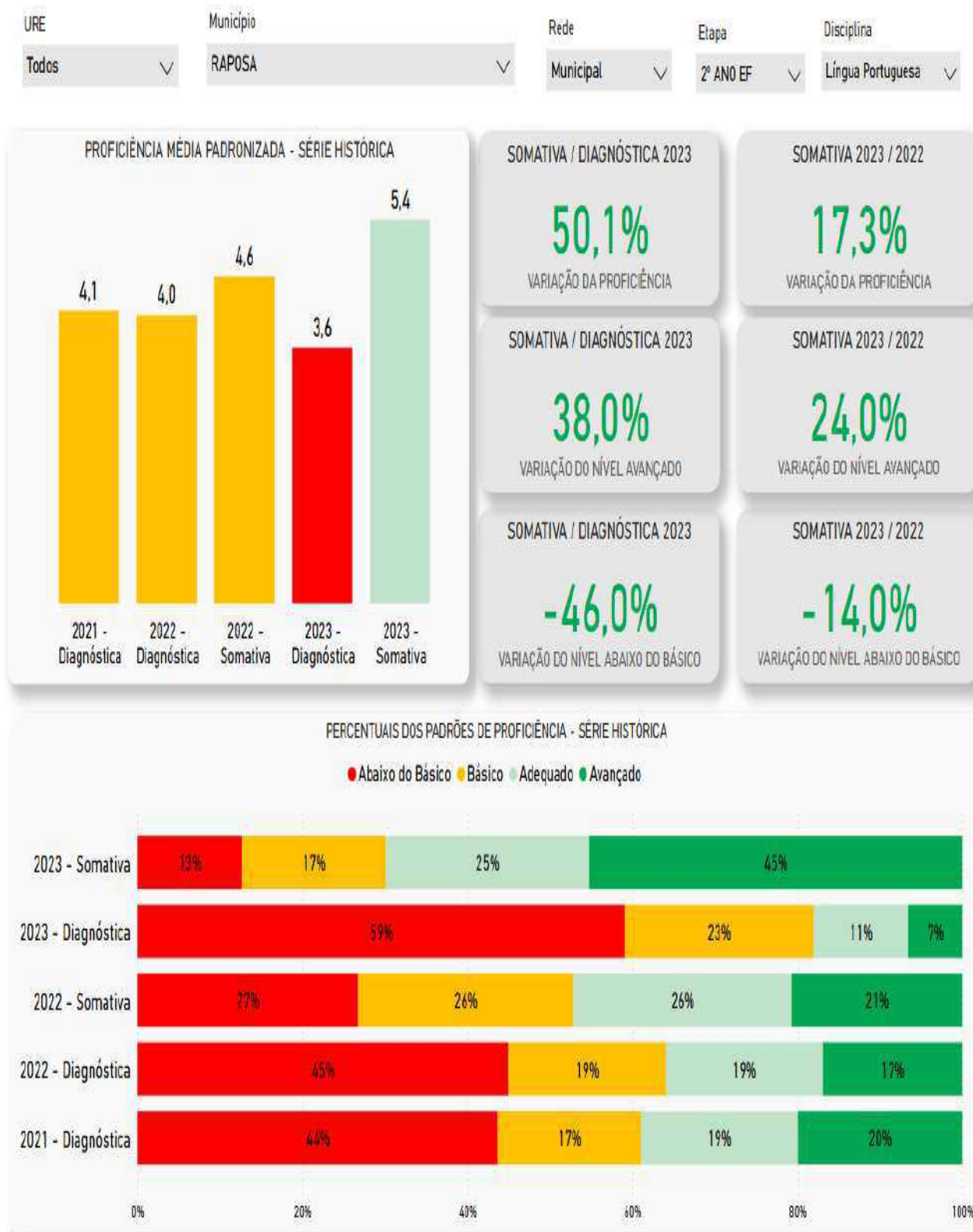
PADRÕES DE DESEMPENHO ESTUDANTIL ESTABELECIDOS PARA O SEAMA E AS SUAS CARACTERÍSTICAS¹	
AVANÇADO	Este padrão agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.
ADEQUADO	Este padrão reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.
BÁSICO	Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem.
ABAIXO DO BÁSICO	Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação.

Fonte do site da SEAMA, 2023

A seguir, temos os dados comparativos das edições do SEAMA – ensino fundamental – Raposa-Maranhão, retirados do CAEd/UFJF produzidos pelo setor PARC/ABC com os resultado de Desempenho Educacional do 2º ano do Ensino Fundamental na área de conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática.

Já as Figuras 4 e 5 apresentam os resultados da rede municipal de Raposa no 2º ano do Ensino Fundamental no SEAMA, comparando as edições da avaliação entre os anos de 2021 e 2024 para Língua Portuguesa e até 2023 para Matemática. O painel evidencia um cenário de recuperação e avanço significativo ao longo do ano de 2023.

¹ Fonte retirada do site da secretaria de Estado da Educação - MA.

Figura 4 - Resultado de Desempenho Educacional – (SEAMA 2023)

Fonte:

A análise dos dados organiza-se em três eixos principais:

a. Evolução da proficiência: o salto de 2023:

O gráfico de barras superior demonstra que a proficiência média padronizada iniciou o ano de 2023 com uma queda expressiva, atingindo 3,5 pontos na avaliação diagnóstica. Entretanto, ao final do mesmo ano, na avaliação somativa, alcançou a maior pontuação da série histórica, com 5,1 pontos. Esse resultado representa um crescimento de 42,5% dentro do próprio ano letivo. Em comparação ao encerramento de 2022, cuja proficiência foi de 4,5 pontos, observa-se um aumento líquido de 13,2%, indicando uma evolução consistente ano a ano.

b. Distribuição por níveis de aprendizagem:

O gráfico de barras empilhadas, localizado na parte inferior, permite uma análise mais aprofundada sobre a equidade da aprendizagem. Os dados revelam uma redução significativa do nível “Abaixo do Básico”: em 2023, o ano iniciou com 55% dos estudantes nesse patamar e encerrou com apenas 19%, correspondendo a uma diminuição de 36 pontos percentuais.

Paralelamente, a expressiva expansão do nível “Avançado”, que passou de 6% no início de 2023 para 35% ao final do ano, evidenciando um deslocamento relevante dos estudantes para níveis mais elevados de aprendizagem.

Quadro 12 - Conceitos Fundamentais: Diagnóstica x Somativa

TIPO DE AVALIAÇÃO	FUNÇÃO PEDAGÓGICA	REPRESENTAÇÃO NO GRÁFICO
Diagnóstica	Realizada no início do processo. Identifica o que o aluno já sabe e quais as lacunas deixadas pelo ano anterior. Serve para o professor planejar suas aulas.	É o ponto de partida (ex: os 3,5 pontos no início de 2023).
Somativa	Realizada ao final de um ciclo (bimestre, semestre ou ano). Mede o grau de domínio dos objetivos de aprendizagem para fins de promoção ou estatística oficial.	É o resultado final (ex: os 5,1 pontos ao fim de 2023).

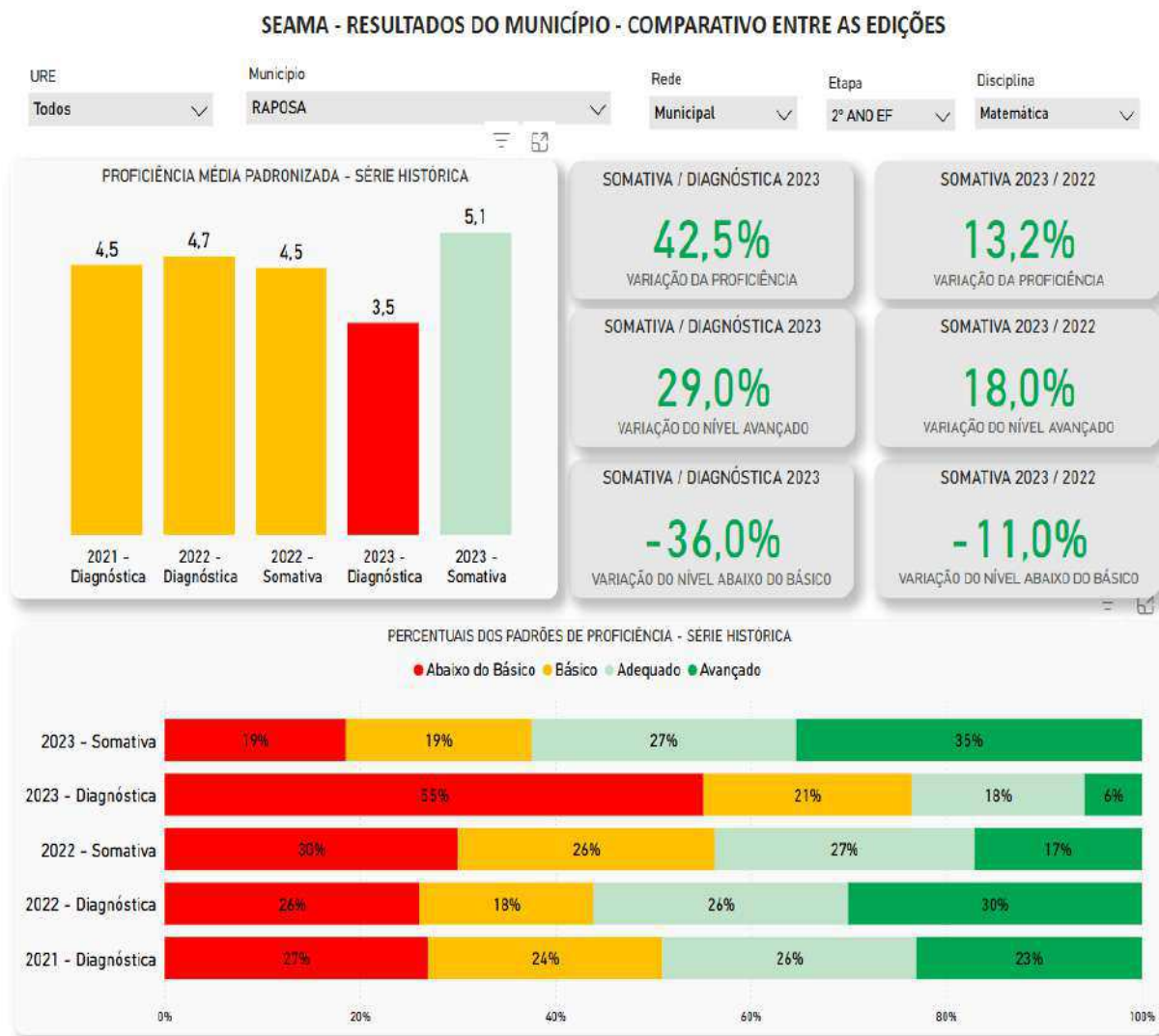
Fonte: Do autor, 2025

c. Aprendizagem e proficiência:

Os resultados apontam que o município de Raposa implementou intervenções pedagógicas eficazes ao longo de 2023. O aumento da proficiência média foi acompanhado por uma redistribuição dos estudantes, que migraram das zonas de maior vulnerabilidade para patamares de excelência.

A queda observada na avaliação diagnóstica de 2023 pode indicar tanto uma defasagem de entrada quanto a adoção de instrumentos avaliativos mais rigorosos. Contudo, esse cenário foi superado por meio do trabalho pedagógico desenvolvido ao longo dos trimestres, refletindo positivamente nos resultados finais.

Figura 5 - Resultado de Desempenho Educacional – (SEAMA 2023)



Fonte: Plataforma SEAMA, 2023

Para a adequada compreensão dos gráficos, distinguimos os tipos de avaliação utilizados. A avaliação diagnóstica é aplicada no início do processo educativo, com a finalidade de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e as lacunas existentes, subsidiando o planejamento docente. Já a avaliação somativa ocorre ao final de um ciclo (bimestre, semestre ou ano), mensurando o grau de domínio dos objetivos de aprendizagem, servindo como referência para fins estatísticos e de acompanhamento institucional.

Embora o gráfico analisado tenha como foco a Matemática, é importante destacar que a interpretação da proficiência varia conforme a área do conhecimento. Em Matemática, a proficiência está relacionada à capacidade de resolução de problemas, ao raciocínio lógico, à contagem e à compreensão de grandezas e medidas. No 2º ano, o alcance da proficiência de 5,1 pontos indica a consolidação das bases do sistema de numeração decimal e das operações fundamentais.

Em Língua Portuguesa, a proficiência concentra-se na decodificação, na fluência leitora e na compreensão textual. Diferentemente da Matemática, que possui caráter cumulativo e lógico, a Língua Portuguesa constitui a base para o aprendizado das demais áreas, uma vez que o estudante precisa ler para aprender.

Observação: Os resultados obtidos em Matemática são particularmente relevantes, considerando que o 2º ano representa um marco no processo de alfabetização e no letramento matemático inicial. A expressiva redução do nível “Abaixo do Básico” evidencia que o município tem avançado na garantia do direito constitucional à aprendizagem mínima.

A elevação de 29 pontos percentuais no nível “Avançado”, quando comparada à avaliação diagnóstica de 2023, configura-se como um dos indicadores mais robustos de que o ensino ofertado não se limitou a ações remediadoras. Ao contrário, atuou como elemento propulsor, promovendo o avanço de estudantes que já possuíam uma base de aprendizagem para níveis mais elevados de desempenho.

Quadro 13 – Série Histórica Resultado em Língua Portuguesa do SEAMA

ANO	AVALIAÇÃO	RESULTADO
2021	Diagnóstica	4,1
2022	Diagnóstica	4,0
2022	Somativa	4,6
2023	Diagnóstica	3,6 (queda)
2023	Somativa	5,4 (recuperação significativa)
2024	Somativa	4,6 (nova queda)

Fonte: Do autor, 2025

De acordo com série histórica, do quadro acima percebe-se variações nas avaliações Somativa - Diagnóstica:

- Somativa/Diagnóstica 2023: +50,1% (ótimo ganho).
- Somativa 2024/2023: -14,8% (queda preocupante).
- Nível Avançado (2024/2023): -20,0%.
- Nível Abaixo do Básico (2024/2023): +16,0%.

Os padrões de proficiência são usados para avaliar o aprendizado dos alunos com base em conteúdos curriculares e ajudam a identificar a evolução do estudante para seu nível de ensino esperado.

Quadro 14 – Série Histórica Resultado das avaliações Somativas do Seama 2023/2024

2023 SOMATIVA (melhor cenário)	2024 SOMATIVA
Abaixo do Básico: 13%	Abaixo do Básico: 29% (aumento preocupante)
Avançado: 45%	Avançado: 25% (queda considerável)

Fonte: Do autor, 2025

As descrições ou diretrizes que indicam o que se espera que um estudante saiba e seja capaz de fazer em determinada área do conhecimento, em diferentes níveis de desempenho. Embora com o avanço expressivo da diagnóstica para a somativa de 2023, houve uma queda significativa em 2024, tanto na média de proficiência quanto na distribuição dos alunos em níveis mais altos. Em Matemática apresenta-se a Proficiência Média Padronizada:

Quadro 15 - Série Histórica Resultado em Matemática do SEAMA

ANO	AVALIAÇÃO	RESULTADO
2021	Diagnóstica	4,5
2022	Diagnóstica	4,7
2022	Somativa	4,5
2023	Diagnóstica	3,5 (queda acentuada)
2023	Somativa	5,1 (recuperação significativa)

Fonte: Do autor, 2025

Em Matemática apresentou-se evolução notável entre a avaliação diagnóstica e a somativa de 2023, reduzindo drasticamente o percentual de alunos abaixo do básico e ampliando os que estão no nível avançado.

Quadro 16 – Série Histórica resultado em Matemática evolução da avaliação Diagnóstica e Somativa de 2023, do SEAMA

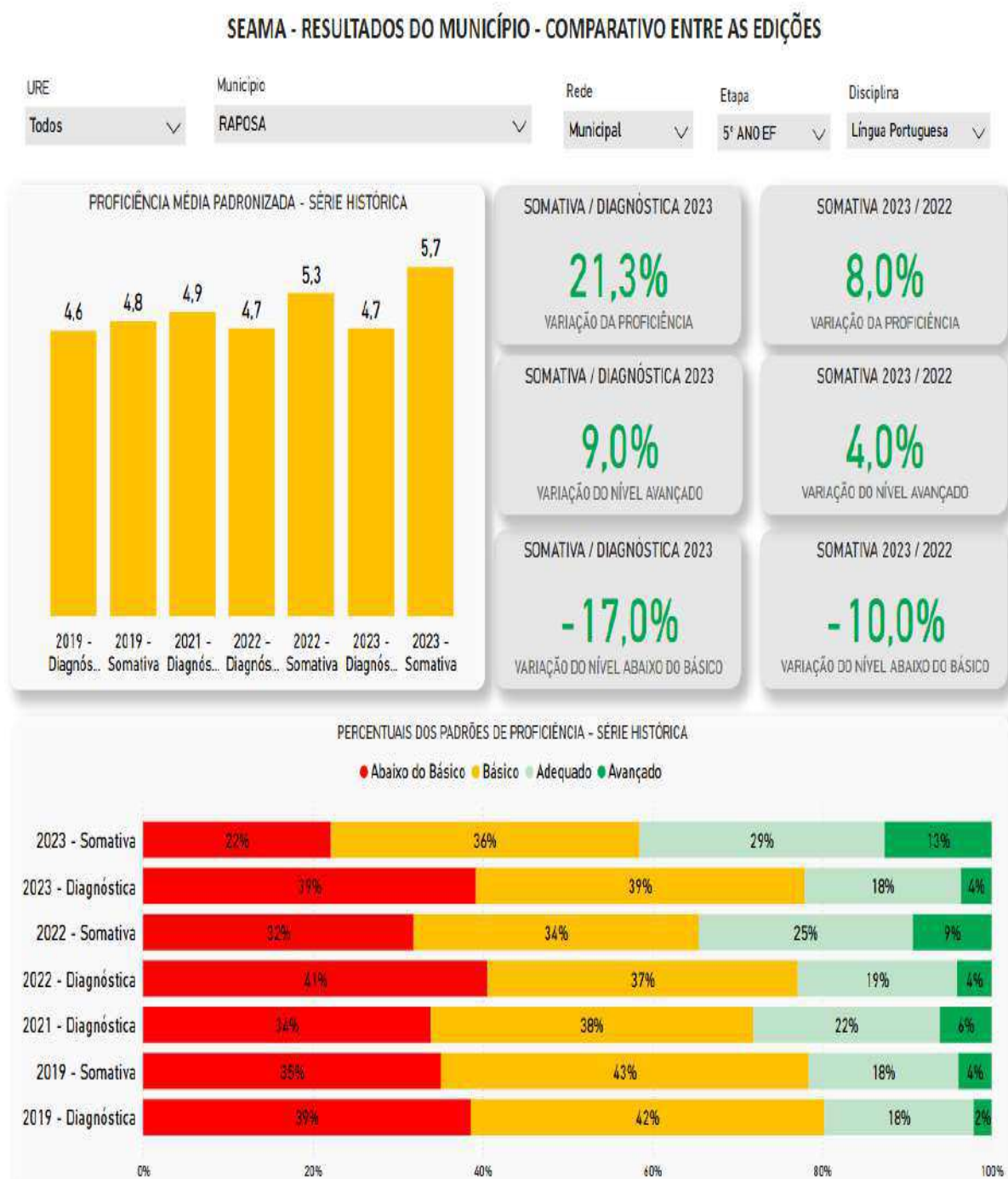
2023 SOMATIVA/DIAGNÓSTICA	SOMATIVA 2023/DIAGNÓSTICA SOMATIVA
+42,5%	Nível Avançado (2023) +29%
Somativa 2023/2022 +13,2%	Nível Abaixo do Básico (Somativa 2023/Diagnóstica 2023) -36,0%
2023 DIAGNÓSTICA	2023 SOMATIVA
Abaixo do Básico: 55% (crítico) Avançado: 6%	Abaixo do Básico: 19% Avançado: 35% (ótima evolução)

Fonte: Do autor, 2025

Já as Figuras 6 e 7 apresentam os resultados do Sistema de Avaliação da Educação do Estado (SEAMA), referentes ao desempenho dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, considerando a evolução da proficiência média padronizada e a distribuição dos níveis de proficiência ao longo das edições diagnósticas e somativas. Sob a perspectiva da avaliação educacional em larga escala, a proficiência representa uma medida contínua do desempenho dos estudantes, permitindo inferir o domínio progressivo de habilidades e competências previstas para a etapa escolar avaliada.

A análise dos resultados de Língua Portuguesa deve considerar não apenas a elevação da média, mas, sobretudo, a redistribuição dos estudantes ao longo dos níveis de

Figura 6 - Resultado de Desempenho Educacional – (SEAMA 2023), etapa: 5º Ano Ensino Fundamental na área de conhecimento Língua Portuguesa



Fonte:

Conforme evidenciado na Figura 6, há uma evolução positiva e consistente no desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa ao longo da série histórica. Em 2023, a proficiência média padronizada passou de 4,7, na avaliação diagnóstica, para 5,7, na avaliação somativa, representando um crescimento expressivo de 21,3%. Esse resultado indica que as

ações pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano letivo tiveram impacto significativo na aprendizagem dos estudantes.

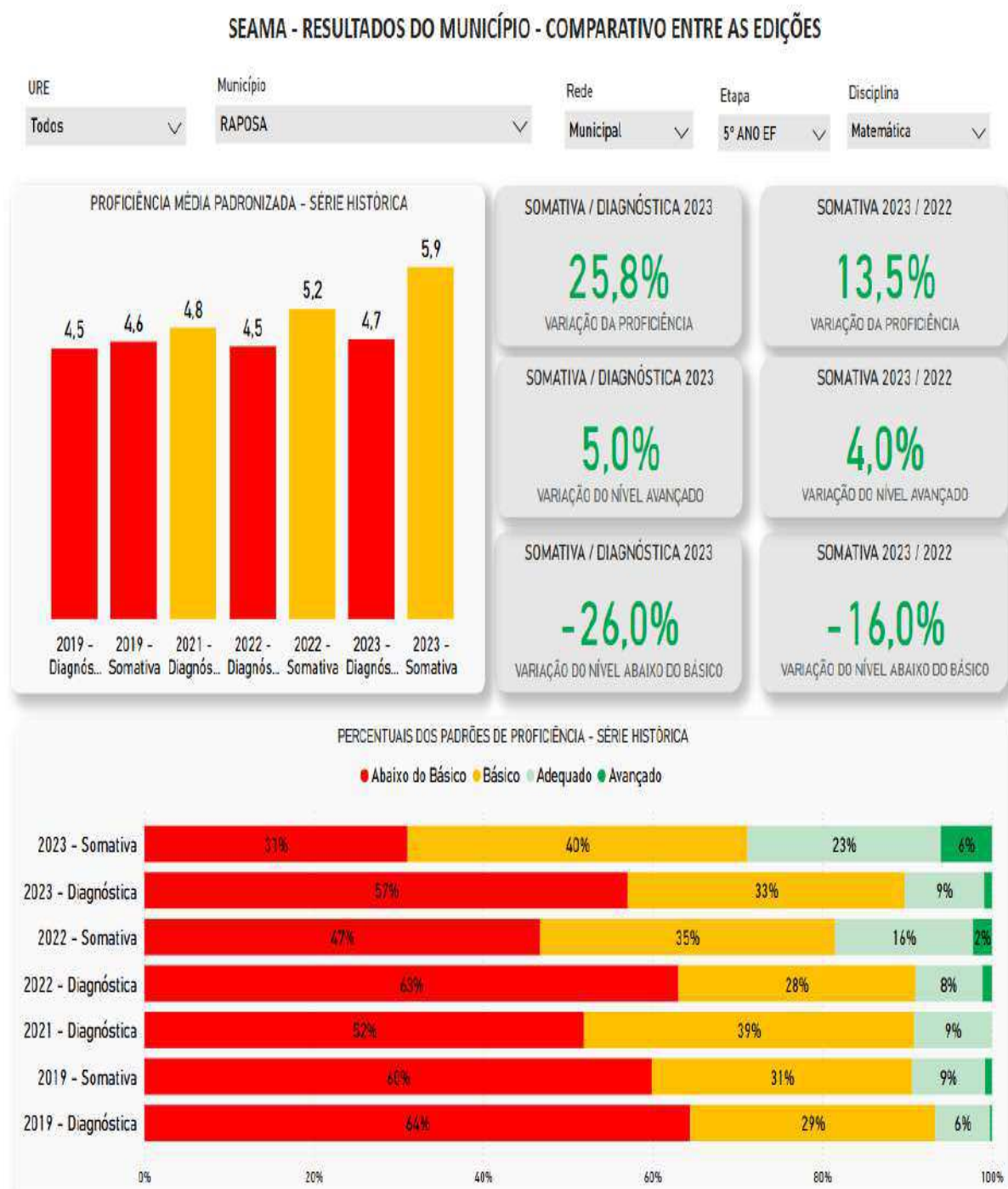
Quando comparada à avaliação somativa de 2022, a proficiência média apresentou um crescimento adicional de 8%, o que reforça a tendência de melhoria contínua no desempenho da rede municipal. Esse avanço não se restringe apenas à média geral, mas também se reflete na redistribuição dos estudantes entre os níveis de proficiência.

Na avaliação somativa de 2023, 22% dos alunos encontram-se no nível Abaixo do Básico, o que representa uma redução de 17% em relação à avaliação diagnóstica. Tal redução é um indicador relevante de avanço na consolidação das aprendizagens essenciais de leitura, interpretação e compreensão textual. Observa-se, ainda, que 36% dos estudantes situam-se no nível Básico, 29% no nível Adequado e 13% no nível Avançado, sendo este último resultado um crescimento de 9%, evidenciando o fortalecimento de competências mais complexas na área de Língua Portuguesa.

Esses dados sugerem que a rede tem conseguido não apenas reduzir as defasagens, mas também ampliar o contingente de alunos com desempenho satisfatório e avançado, aspecto fundamental para a progressão escolar e o desenvolvimento da autonomia leitora.

Já no campo da Matemática, a avaliação da proficiência assume relevância ainda maior, uma vez que, historicamente, essa área apresenta maiores índices de defasagem e desigualdade de aprendizagem. Assim, os resultados devem ser analisados à luz da capacidade da rede em garantir o acesso equitativo ao conhecimento matemático estruturante.

**Figura 7- Resultado de Desempenho Educacional – (SEAMA 2023), etapa: 5º Ano
Ensino Fundamental na área de conhecimento Matemática**



Fonte: Plataforma SEAMA, 2023

A Figura 7 revela que, em Matemática, os avanços foram ainda mais expressivos em termos percentuais. A proficiência média padronizada evoluiu de 4,7, na avaliação diagnóstica, para 5,9, na avaliação somativa de 2023, correspondendo a um aumento de 25,8%. Esse crescimento indica uma resposta significativa dos estudantes às intervenções pedagógicas realizadas ao longo do período letivo.

Em comparação com a avaliação somativa de 2022, observa-se um incremento de 13,5% na proficiência média, o que aponta para um avanço mais acelerado nessa área do conhecimento. Tal resultado pode estar associado ao fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do raciocínio lógico, à resolução de problemas e à consolidação dos conceitos matemáticos fundamentais.

No que se refere aos níveis de proficiência da avaliação somativa de 2023, os dados indicam que 31% dos alunos permanecem no nível Abaixo do Básico; entretanto, esse percentual representa uma redução significativa de 26% em relação à avaliação diagnóstica. Ademais, 40% dos estudantes encontram-se no nível Básico, 23% no nível Adequado e 6% no nível Avançado, sendo este último um aumento de 5% quando comparado à avaliação diagnóstica.

Apesar dos avanços observados, os resultados também sinalizam a necessidade de intensificar ações pedagógicas direcionadas à elevação dos estudantes dos níveis Básico e Adequado para o nível Avançado, especialmente considerando a importância da Matemática para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a aprendizagem em etapas posteriores da escolarização.

A análise comparativa entre Língua Portuguesa e Matemática possibilita compreender como diferentes áreas do conhecimento respondem às políticas curriculares, às práticas pedagógicas e às estratégias de intervenção adotadas pela rede, evidenciando avanços, limites e desafios no enfrentamento das desigualdades educacionais.

Quadro 17- Com indicadores de 2023 – SOMATIVA

Quadro Comparativo 2023 – SOMATIVA		
Indicador	Língua Portuguesa	Matemática
Proficiência Média (Somativa)	57%	5,9%
Abaixo do Básico	22%	31%
Avançado	13%	6%
Variação da Proficiência (2023)	+21,3%	+25,8%
Variação do nível Avançado	+9%	+5%
Variação do nível Abaixo Básico	-17%	-26%

Fonte: Do autor, 2025

O Quadro 17 apresenta os indicadores da avaliação somativa de 2023, permite uma análise comparativa entre as duas áreas do conhecimento. Cabe destacar a necessidade de

revisão do indicador referente à Proficiência Média (Somativa) em Língua Portuguesa, que deve ser apresentada de forma coerente com a escala padronizada utilizada pelo SEAMA, expressa numericamente (5,7), e não em percentual, garantindo rigor técnico e clareza metodológica na apresentação dos dados.

Ambas as disciplinas registraram avanços significativos, com destaque para:

- a. A redução expressiva do percentual de estudantes no nível Abaixo do Básico, tanto em Língua Portuguesa (22%) quanto em Matemática (31%), indicando progressos na aprendizagem fundamental.
- b. O crescimento do nível Avançado, mais acentuado em Língua Portuguesa (13%) do que em Matemática (6%), o que sugere maior consolidação das habilidades de linguagem.
- c. O aumento da proficiência média, com maior variação percentual em Matemática (+25,8%), evidenciando ganhos relevantes, embora ainda exista um desafio maior na elevação dos níveis de desempenho mais altos.

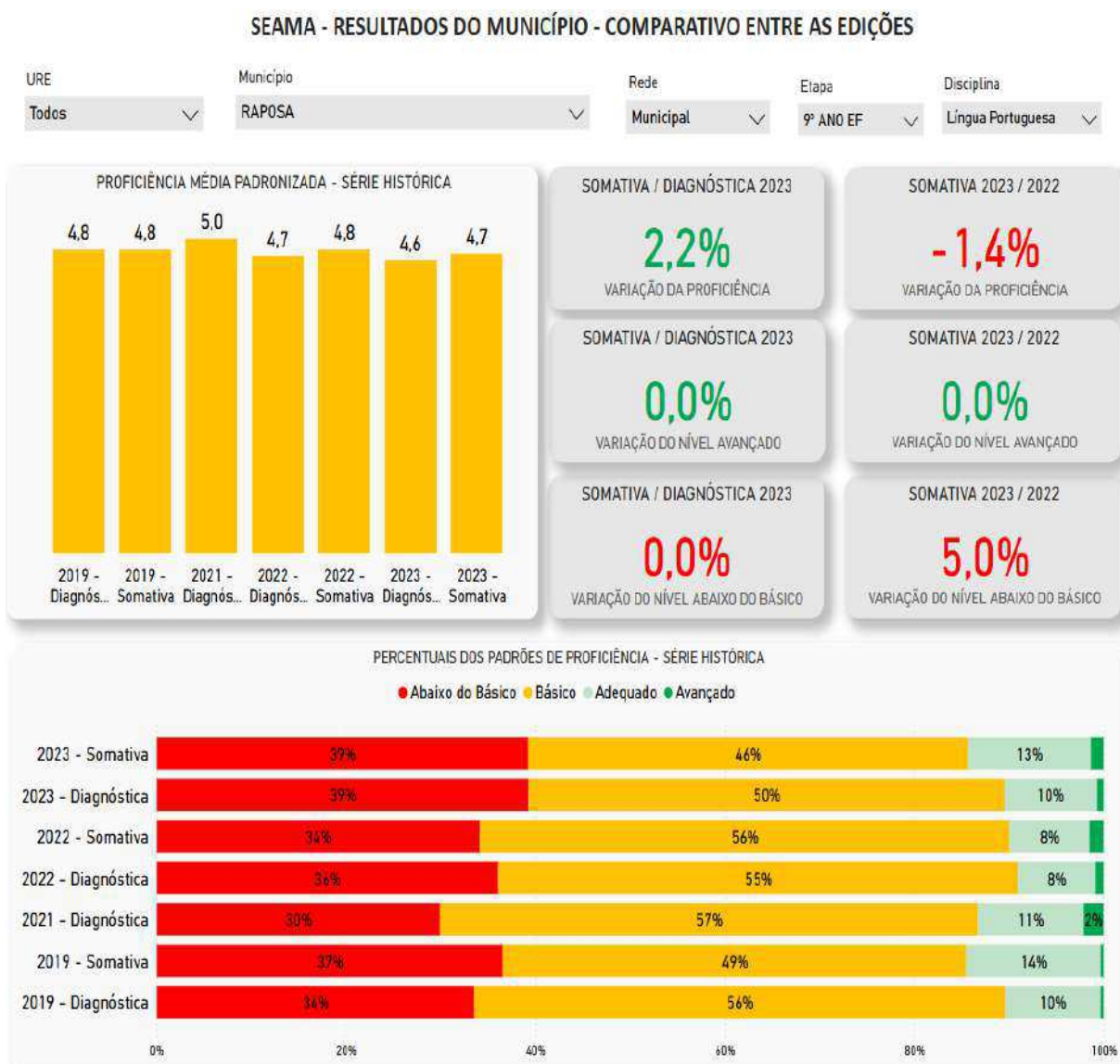
De modo geral, os resultados do SEAMA 2023 demonstram que a rede municipal apresenta uma trajetória positiva de melhoria do desempenho educacional no 5º ano do Ensino Fundamental. Sob a ótica da equidade, observa-se que a redução do contingente de estudantes nos níveis mais baixos de proficiência indica avanços no enfrentamento das desigualdades de aprendizagem, ainda que persistam desafios relacionados à ampliação do acesso aos níveis Adequado e Avançado, especialmente em Matemática.

Para fins de consolidação, os dados analisados evidenciam que as avaliações diagnósticas e somativas configuram-se como instrumentos fundamentais de regulação pedagógica, permitindo não apenas o monitoramento do desempenho, mas também a tomada de decisões orientadas por evidências. Assim, a análise da proficiência deve ser compreendida como elemento central na formulação de políticas educacionais comprometidas com a qualidade do ensino e com a promoção da justiça educacional. Os dados reforçam a importância do uso das avaliações diagnósticas e somativas como instrumentos de monitoramento da aprendizagem e de planejamento pedagógico, permitindo a implementação de estratégias mais eficazes para a superação das dificuldades e para a promoção da equidade educacional.

As Figuras 8 e 9 apresentam os resultados do Sistema de Avaliação da Educação do Estado (SEAMA) referentes ao desempenho dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do município de Raposa–MA, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, considerando a série histórica das avaliações diagnósticas e somativas. A análise desses resultados

fundamenta-se nos pressupostos da avaliação educacional em larga escala, compreendendo a proficiência como medida contínua do desenvolvimento das aprendizagens e como instrumento de monitoramento da equidade e da qualidade do ensino.

Figura 8 - Resultado de Desempenho Educacional – (SEAMA 2023) na etapa: 9º Ano do Ensino Fundamental, área de conhecimento: Língua Portuguesa



Fonte:

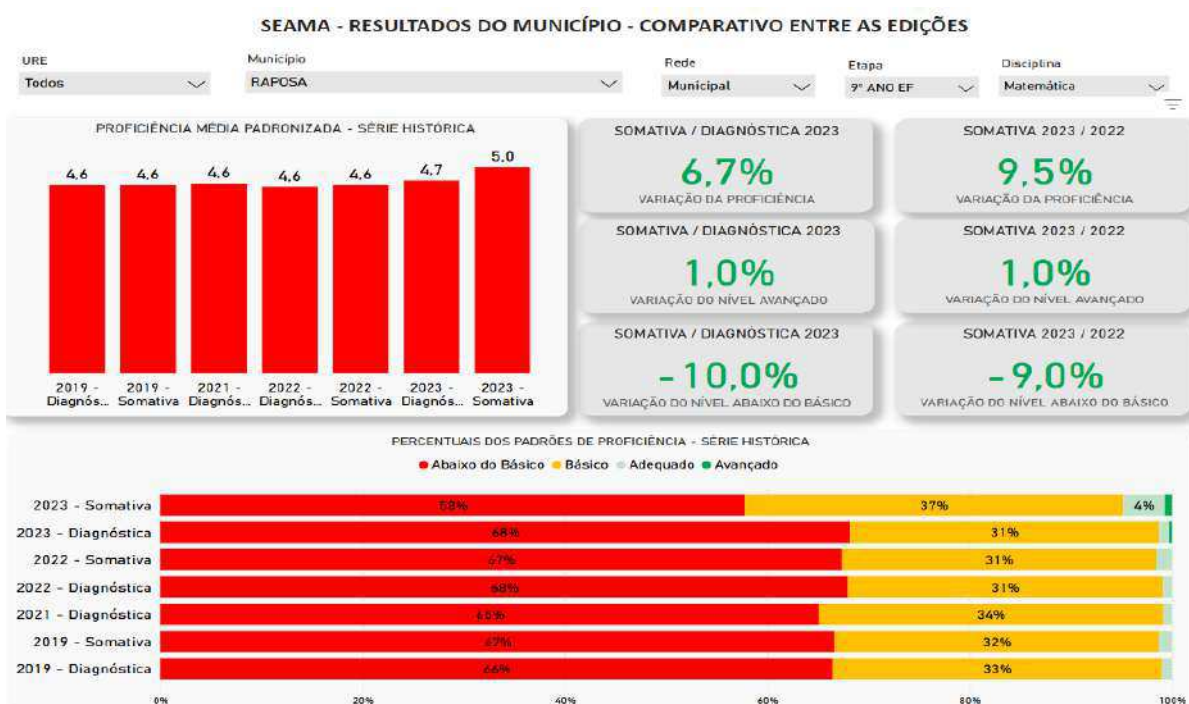
Em Língua Portuguesa, a Proficiência Média Padronizada apresentou relativa estabilidade ao longo da série histórica, oscilando entre 4,6 e 5,0. Em 2023, observa-se um crescimento discreto de 2,2% entre a avaliação diagnóstica (4,6) e a avaliação somativa (4,7), indicando avanços pontuais no desempenho dos estudantes ao longo do ano letivo. Entretanto, quando comparada à avaliação somativa de 2022, verifica-se uma queda de 1,4%, o que

sinaliza a necessidade de cautela na interpretação dos resultados e de aprofundamento das estratégias pedagógicas voltadas à consolidação das habilidades de leitura, interpretação e produção textual.

A análise da distribuição dos níveis de proficiência da avaliação somativa de 2023 evidencia que 39% dos estudantes encontram-se no nível Abaixo do Básico, 46% no nível Básico, 13% no nível Adequado e apenas 2% no nível Avançado. Esses dados revelam que a maior parte dos alunos ainda se concentra nos níveis mais elementares de aprendizagem, o que representa um desafio significativo para a promoção da equidade educacional, especialmente ao considerar as exigências cognitivas próprias da etapa final do Ensino Fundamental.

Sob a ótica da avaliação educacional, a manutenção de um percentual elevado de estudantes nos níveis A'1'baixo do Básico e Básico indica que, embora haja algum avanço na proficiência média, esse crescimento não tem sido suficiente para promover uma redistribuição mais expressiva dos alunos para os níveis Adequado e Avançado, o que compromete o pleno desenvolvimento das competências linguísticas esperadas para o 9º ano.

Figura 9 - Resultado de Desempenho Educacional – (SEAMA 2023) na etapa: 9º Ano do Ensino Fundamental, área de conhecimento: Matemática



Fonte: Plataforma SEAMA, 2023

A análise da distribuição dos níveis de proficiência da avaliação somativa de 2023 evidencia que 39% dos estudantes encontram-se no nível Abaixo do Básico, 46% no nível

Básico, 13% no nível Adequado e apenas 2% no nível Avançado. Esses dados revelam que a maior parte dos alunos ainda se concentra nos níveis mais elementares de aprendizagem, o que representa um desafio significativo para a promoção da equidade educacional, especialmente ao considerar as exigências cognitivas próprias da etapa final do Ensino Fundamental.

Sob a ótica da avaliação educacional, a manutenção de um percentual elevado de estudantes nos níveis A'1'baixo do Básico e Básico indica que, embora haja algum avanço na proficiência média, esse crescimento não tem sido suficiente para promover uma redistribuição mais expressiva dos alunos para os níveis Adequado e Avançado, o que compromete o pleno desenvolvimento das competências linguísticas esperadas para o 9º ano.

Já em Matemática, os resultados do SEAMA 2023 apontam avanços mais consistentes quando comparados à Língua Portuguesa. A proficiência média apresentou crescimento tanto em relação à avaliação diagnóstica quanto em comparação à somativa de 2022, com variação positiva de 6,7% entre a diagnóstica e a somativa de 2023 e de 9,5% em relação ao ano anterior. Esses dados sugerem que as intervenções pedagógicas implementadas ao longo do período analisado tiveram maior impacto sobre a aprendizagem matemática.

Quanto aos níveis de proficiência da avaliação somativa de 2023, 58% dos estudantes permanecem no nível Abaixo do Básico, 37% no nível Básico, 4% no nível Adequado e apenas 1% no nível Avançado. Apesar da redução de 10% no percentual de alunos no nível Abaixo do Básico em relação à avaliação diagnóstica, os dados evidenciam que a maioria dos estudantes ainda apresenta aprendizagens insuficientes em Matemática, reforçando o caráter historicamente desigual desse componente curricular.

Quadro 18 – Quadro Comparativo 2023 - SOMATIVA

Comparativo 2023 – SOMATIVA		
Indicador	Língua Portuguesa	Matemática
Proficiência Média	4,7%	50%
Abaixo do Básico	39%	58%
Básico	46%	37%
Adequado	13%	4%
Avançado	2%	1%

Fonte: Do autor, 2025

O Quadro 18 apresenta os indicadores da avaliação somativa de 2023, permite uma análise comparativa entre Língua Portuguesa e Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental. Em Matemática, observa-se uma melhora significativa em relação a 2022, expressa pelo aumento da proficiência média e pela redução do percentual de estudantes no nível Abaixo do Básico. Em contrapartida, em Língua Portuguesa, verifica-se uma leve queda na proficiência média e um aumento preocupante de 5% no percentual de estudantes em níveis muito baixos de aprendizagem.

Cabe destacar a necessidade de revisão técnica do Quadro 17, especialmente no indicador Proficiência Média, que deve ser apresentada em escala numérica padronizada (4,7 em Língua Portuguesa e 5,0 em Matemática), e não em formato percentual, de modo a assegurar rigor metodológico e clareza na comunicação dos resultados.

Do ponto de vista da equidade educacional, os resultados indicam que, apesar dos avanços observados, ambos os componentes curriculares ainda demandam ações pedagógicas sistemáticas e focalizadas, sobretudo para a redução dos elevados percentuais de estudantes com aprendizagem insatisfatória. Assim, os dados do SEAMA 2023 reforçam a importância do uso pedagógico das avaliações em larga escala como instrumento de diagnóstico, planejamento e reorientação das práticas docentes, visando garantir o direito à aprendizagem e a melhoria da qualidade da educação na etapa final do Ensino Fundamental.

4 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA RAPOSA (SAMAR)

O Sistema de Avaliação e Monitoramento da Aprendizagem de Raposa- SAMAR foi implementado em 2021, pela Secretaria municipal de Educação – SEMED, inicialmente aplicada como simulado para verificação diagnóstica e somativa, por meio, do projeto IDEB 10 – Vale Prêmio. Ainda em 2021, pós-pandemia de Covid 19, o SAMAR teve papel importantíssimo, ao identificar os principais desafios educacionais, que os educandos raposenses apresentavam, pois, a partir dos indicadores produzidos com as avaliações externas de larga escala como SAEB, SEAMA e outras, a equipe Técnica da SEMED juntamente com a equipe gestora das escolas puderam pensar em intervenções adequadas às necessidades de suas escolas para elevação dos indicadores de qualidade.

O Sistema de Avaliação e Monitoramento da Aprendizagem de Raposa - SAMAR, foi elaborado com objetivo de oferecer subsídios necessários para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, previsto no Plano Municipal de Educação – PME - 2010-2024, prorrogado com autorização do Governo Federal até dezembro 2025. Este documento interno direciona a rede municipal sobre as diretrizes da política de boas práticas, aplicada para elevar os indicadores educacionais e melhoria na aprendizagem dos estudantes raposenses do 2º, 5º e 9º Ensino Fundamental.

Desde 2023, a educação municipal começou a se destacar pelos resultados positivo no IDEB e dessa forma, avaliação da rede municipal de educação de Raposa/MA, induz a criação de mecanismos de acompanhamento como pré-requisito, visando estabelecer objetivos claros e bem definidos para criar indicadores de qualidade considerando o ensino ofertado pela referida rede de ensino.

A implementação da avaliação externa no currículo escolar da educação pública municipal é uma iniciativa recente dos municípios e vem ocupando lugar privilegiado nas políticas educacionais municipais. As avaliações são tidas como estratégia capaz de oferecer subsídios para o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, referindo-se ao fluxo escolar, taxas de conclusão, de evasão, repetência, programas de avaliação de desempenho e descentralização administrativa. Para dar suporte à aplicação das avaliações e à interpretação e ao uso dos seus resultados, a SEMED utiliza o Excel para desenvolver uma planilha e tabular os dados da Avaliação e Monitoramento das Aprendizagens, aplicadas na rede municipal.

O sistema foi pensado com base na Meta 7 do Plano Municipal de Educação - PME 2015-2024, de acordo com lei 256/2015 de 23 de junho de 2015, aprovado pelo então Prefeito

municipal de Raposa – Clodomir dos Santos Oliveira. Ressalta-se ainda que, este documento foi prorrogado até dezembro de 2025 (emenda Federal).

O Plano Municipal de Educação de Raposa (2015) foi elaborado a partir de estudos, debates e proposições, sendo iniciadas as discussões no ano de 2013, envolvendo a equipe de profissionais das Coordenações, assim como os segmentos das escolas e representantes da sociedade civil organizada sob a orientação técnica municipal do PME e da assessora técnica do Estado. Também, foi instituída a Comissão Municipal, por meio da Portaria nº. 062, de 11 de novembro de 2014 da Secretaria Municipal de Educação, integrada por representantes da comunidade escolar, representantes da sociedade civil organizada que contribuíram com as proposições de Metas e Estratégias para o PME, correspondendo ao Decênio 2015 2024.

O PME apresenta 18 metas para a melhoria da educação raposense. Destas, destacaremos de forma específica as tratam da avaliação da educação básica e da importância do gestor escolar. Pois, a avaliação aparece como instrumento para monitorar a qualidade do ensino, o desempenho dos alunos e a efetividade das políticas educacionais.

A meta e estratégias mais relacionadas à avaliação da educação básica e ao objeto de pesquisa de acordo com o PME:

META 07: Atingir até 2021, as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB de 5,5 para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e 4,7 para o Ensino Fundamental Anos Finais. (PME, 2015)

Diretrizes e estratégias relacionadas à avaliação da educação básica e a importância do gestor escolar de acordo (PME, 2015).

Estratégia 7.11 Instituir o sistema de avaliação da rede pública municipal de educação, aperfeiçoando os mecanismos para o acompanhamento pedagógico dos alunos, visando torná-lo um instrumento efetivo de planejamento, intervenção, acompanhamento e gestão da política educacional;

Neste caso, a estratégia é conceitualmente sólida e bem alinhada às boas práticas de gestão educacional, mas é importante ter clareza metodológica e garantir o caráter formativo e participativo do sistema de avaliação. Com isso, pode se tornar um pilar eficaz para o avanço da qualidade educacional no município. É relevante neste cenário educacional, ressaltar a seguinte estratégia:

Estratégias 7.1 - Garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e o atendimento às especificidades de todos os estudantes do sistema de ensino, visando à efetivação do direito à educação e a redução das desigualdades educacionais;

Essa estratégia está diretamente ligada à promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. E isso é fundamental porque uni a inclusão, qualidade e equidade, princípios basilares de uma educação democrática. Sua efetivação demandada de ações, coordenada entre diferentes esferas do poder público e participação da comunidade escolar.

Estratégias 7.2 - Construir em colaboração com gestores, supervisores e professores um indicador da qualidade educacional do município, com base no desempenho dos estudantes, considerando o perfil do corpo docente, do gestor, os recursos pedagógicos disponíveis e as condições de infraestrutura da escola;

Essa estratégia apresenta uma proposta robusta e democrática, que pode contribuir significativamente para a melhoria da educação municipal. Esta ideia é necessária para promover uma avaliação mais justa e completa da educação raposense. Podendo gerar transformações significativas, permitindo que as decisões sejam baseadas em evidências e voltadas para a equidade e a melhoria da aprendizagem. Por isso, a importância de uma gestão comprometida, técnica competente e envolvida com o coletivo.

Estratégia 7.9 - Implementar políticas no sistema municipal de ensino de forma a buscar atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices, para garantir a equidade da aprendizagem em todo o município;

Essa estratégia apresenta uma proposta focada em equidade e justiça educacional. Ela reconhece que melhorar a média geral (como a do IDEB) não basta se persistirem desigualdades internas entre as escolas da rede. No entanto, depende de ações estratégicas, dados de qualidade e gestão comprometida com a superação das desigualdades.

Estratégia 7.10 - Promover a articulação dos programas da área da educação de âmbito nacional e local, com os de outras áreas como: saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte, cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para melhoria da qualidade educacional;

A estratégia acima propõe a integração intersetorial entre os programas de educação e os de outras áreas fundamentais como saúde, trabalho, assistência social, esporte e cultura. Essa articulação tem como objetivo criar uma rede de apoio integral às famílias, reconhecendo que a melhoria da qualidade da educação depende de fatores sociais, econômicos e culturais que extrapolam o ambiente escolar.

Neste contexto educacional entende-se, que a META 07 e suas estratégias do PME (2015) têm como objetivo melhorar a qualidade da educação básica municipal, levando os resultados de aprendizagem dos estudantes e melhorar os índices do IDEB. E também

fortalecer a gestão democrática, com ênfase na participação da comunidade escolar e local na formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais.

O SAMAR, além de monitorar o desempenho dos alunos produz indicadores que orientam os gestores das redes de ensino a pensarem em políticas públicas educacionais que possibilitem a melhora do processo de ensino e aprendizagem.

As avaliações são elaboradas por profissionais da rede, distribuídos da seguinte forma:

- 1º ao 3º ano - 1 professor pedagogo;
- 4º ao 5º ano - 2 professores: 1 pedagogo, outro de área específica específico;
- 7º e 9º ano - professores específicos. (Letras/Matemática)

Obs.: não tem Ciências Naturais.

O sistema dá protagonismo à rede municipal, de forma que, desde as primeiras edições foram aplicadas avaliações em Língua Portuguesa e Matemática, sempre com o intuito de gerarem dados sobre o desempenho estudantil. A partir desses dados, as equipes pedagógicas podem pensar em intervenções e projetos que assegurem o pleno desenvolvimento de seus alunos. De acordo com a Coordenadora Geral de Ensino de Raposa, explica que anos 2021 e 2022, o SAMAR contava com a aplicação de cinco avaliações por ano, uma delas com caráter diagnóstico no início do ano letivo, e as demais aplicadas em bimestralmente durante o ano letivo como aspecto Somativa, totalizando cinco avaliações.

Diante do grande número de avaliações externas, a equipe técnica da SEMED decidiu que, a partir de 2024, o SAMAR seria aplicado como diagnóstico e duas avaliações somativas. Assim, os atores educacionais obtêm um panorama dos principais desafios a serem enfrentados ao longo do ano letivo, podendo focar nos pontos de atenção identificados pela avaliação.

Os estudos sobre as avaliações que ocorrem nos sistemas de ensino, nas redes escolares, públicas ou privadas, bem como sobre o uso de seus resultados na gestão, têm se tornado cada vez mais recorrentes. Diante disso, as avaliações educacionais em larga escala tornam-se uma ferramenta importante para verificar se os direitos dos estudantes estão sendo atendidos.

É nesse cenário que se insere o Sistema de Avaliação Municipal (SAMAR), cuja principal especificidade reside na realização de quatro ciclos avaliativos ao longo do ano letivo (I a IV). Essa característica o diferencia do SAEB, que possui aplicação bianual e natureza predominantemente somativa. Tal configuração confere ao sistema municipal maior potencial diagnóstico e possibilidade de intervenção pedagógica contínua, aproximando-se da concepção de “avaliação para a aprendizagem”, conforme discutido por Fernandes (2009).

No que se refere à estrutura, o SAMAR apresenta aproximações importantes com o SAEB, como a organização por níveis de proficiência, a centralidade nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e sua utilização como instrumento de monitoramento da qualidade educacional. Contudo, diferenças estruturais são evidentes: enquanto o SAEB possui abrangência nacional, periodicidade bianual e forte função regulatória — sendo utilizado, inclusive, no cálculo do IDEB e na indução de políticas federais —, o SAMAR apresenta abrangência municipal, aplicação mais frequente e potencial formativo mais acentuado, voltado à gestão interna da rede.

Essa distinção implica diferentes possibilidades de uso dos dados. O SAEB exerce influência significativa na formulação de políticas públicas em nível macro, enquanto o SAMAR, por sua proximidade com o cotidiano escolar, possui maior potencial de intervenção imediata. Todavia, como ressalta Lück (2009), esse potencial só se concretiza quando a gestão educacional é capaz de transformar dados em ações pedagógicas efetivas. Nessa perspectiva, estudos como o de Hattie (2009) evidenciam que avaliações frequentes, aliadas a feedbacks formativos, produzem impactos significativos na aprendizagem, reforçando a relevância do modelo quadrimestral adotado pelo SAMAR.

A análise das proficiências no SAMAR 2023 deve ser compreendida, também, à luz do contexto pós-pandemia. A crise sanitária provocada pela COVID-19 gerou impactos expressivos na aprendizagem dos estudantes brasileiros, com destaque para a ampliação das desigualdades educacionais e perdas acumuladas, especialmente em Matemática. Nesse cenário, a persistência de níveis insuficientes, sobretudo nos 7º e 9º anos, indica que lacunas formativas iniciadas em anos anteriores ainda não foram plenamente superadas.

Diante disso, a recomposição das aprendizagens emerge como uma política estruturante, e não como uma ação pontual ou emergencial. Conforme argumenta Fullan (2014), mudanças educacionais sustentáveis exigem articulação entre liderança pedagógica, formação docente e acompanhamento sistemático. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nesse sentido, oferece parâmetros fundamentais para a identificação das habilidades prioritárias e para a organização de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Entre as ações possíveis, destacam-se o mapeamento das habilidades não consolidadas, o planejamento de sequências didáticas centradas em competências estruturantes, a realização de avaliações diagnósticas frequentes, a organização de intervenções em pequenos grupos e o fortalecimento da formação continuada de professores, especialmente no campo da didática da Matemática. Nessa direção, D'Ambrosio (2009)

reforça a importância de um ensino contextualizado, que privilegie a compreensão conceitual em detrimento da mera execução mecânica de procedimentos.

No âmbito da gestão educacional, os dados do SAMAR 2023 evidenciam que o principal desafio da rede está na consolidação das aprendizagens matemáticas ao longo da trajetória escolar. Embora haja indícios de avanços iniciais em Língua Portuguesa, a manutenção de níveis básicos nessa área e a persistência de resultados insuficientes em Matemática demandam ações estruturadas, como a adoção de uma gestão baseada em evidências, o fortalecimento da avaliação formativa, a implementação de políticas de formação docente focalizadas e o acompanhamento sistemático da progressão das habilidades previstas na BNCC.

Como destaca Lück (2009), a liderança escolar eficaz é aquela capaz de transformar indicadores em mobilização coletiva. De modo complementar, Gatti (2014) enfatiza que a avaliação só contribui efetivamente para a qualidade da educação quando articulada às políticas de formação docente e ao currículo.

A análise integrada entre SAMAR e SAEB revela que, embora o sistema municipal apresente maior potencial formativo devido à sua periodicidade e proximidade com a escola, sua efetividade depende diretamente da apropriação pedagógica dos resultados. No contexto pós-pandemia, a recomposição das aprendizagens deve ser assumida como prioridade estratégica, com foco não apenas na elevação de médias, mas na garantia da progressão real das competências previstas na BNCC, assegurando equidade e o direito à aprendizagem.

Avaliação, currículo e gestão precisam operar de forma articulada, constituindo um ciclo contínuo de diagnóstico, intervenção e monitoramento. Somente dessa forma, os dados deixarão de ser indicadores estáticos e passarão a atuar como instrumentos efetivos de transformação educacional.

4.1 O município de Raposa/MA: contexto histórico, indicadores socioeconômicos e educacionais

Considerado a maior colônia de pescadores cearenses no Maranhão, o município ficou nacionalmente conhecido pelo seu artesanato, pelo sabor dos peixes comercializados nos bares e restaurantes do povoado e pela beleza de suas praias desertas. Emancipado de Paço do Lumiar - MA, o povoado de Raposa² ganhou status de município em 1997 e elegeu o Sr. José

² Fonte: IBGE Cidades - Panorama. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*. Consultado em 18 de janeiro de 2020.

Raposa. cidades.ibge.gov.br. 2023. Consultado em 9 de maio de 2025.

Laci de Oliveira como seu primeiro prefeito. Porém, até o século XVI, a região atualmente ocupada pelo município era tradicionalmente habitada pela etnia indígena dos potiguaras.

A Raposa foi fundada no final dos anos 1940 por dois imigrantes de Acaraú, Antônio do Pucal e José Baiaco e suas famílias. A povoação tinha como atividades principais de subsistência a pesca e a produção de rendas, ambas realizadas de forma artesanal. Posteriormente, houve a chegada de Chico Noca, que depois trouxe sua família de Acaraú e outras dezenas de pessoas para povoar a Raposa, em 1952.

Devido ao seu inicial isolamento, a comunidade foi considerada uma ilha linguística cearense por pesquisadores que a visitaram no final da década de 1970. Essa situação foi se modificando com a construção de primeiro acesso rodoviário em 1964 e seu asfaltamento em 1977. Em relação à formação Administrativa - Elevado à categoria de município e distrito com a denominação de Raposa e Gentílico: raposense, pela Lei Estadual n.º 6.132, de 10-11-1994, desmembrado de Paço do Lumiar. Sede no atual distrito de Raposa (ex-localidade). Constituído do distrito sede. Instalado em 01-01-1997. Em divisão territorial datada de 1997, o município é constituído do distrito sede. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2007.

Conforme dados mais recentes do IBGE 2023, o município de Raposa—MA apresenta características demográficas e socioeconômicas que evidenciam desafios estruturais e educacionais. A população estimada permanece em torno de 30 mil habitantes, com densidade demográfica aproximada de 389 habitantes por quilômetro quadrado, indicando um território relativamente adensado para os padrões municipais maranhenses.

No que se refere à economia, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita do município, com base nos dados mais recentes disponíveis (2021), situa-se em torno de R\$ 9.060,95, posicionando Raposa entre os municípios de menor desempenho econômico relativo no estado do Maranhão e em comparação ao cenário nacional. Além disso, observa-se elevada dependência de receitas externas, que alcançam cerca de 90%, evidenciando fragilidade na capacidade de arrecadação própria. Em termos fiscais, o município apresentou receitas realizadas na ordem de R\$ 144 milhões e despesas empenhadas superiores a R\$ 160 milhões, revelando um quadro de pressão orçamentária.

No campo educacional, os indicadores demonstram avanços, porém ainda com importantes desafios. A taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos permanece elevada, em torno de 96,6%, o que indica amplo acesso ao ensino fundamental. Contudo, quando comparado a outros municípios do estado e do país, Raposa ainda ocupa posições intermediárias a inferiores, refletindo desigualdades regionais.

De acordo com dados atualizados da plataforma QEdú (2025), o município possui aproximadamente 5.132 matrículas no ensino fundamental. Para atender essa demanda, a rede municipal conta com cerca de 241 docentes efetivos, distribuídos em 23 escolas públicas municipais que ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os dados mais recentes indicam desempenho de 5,1 nos anos iniciais e 4,1 nos anos finais do ensino fundamental. Esses resultados posicionam o município em níveis medianos no contexto estadual, mas ainda aquém das metas nacionais de qualidade educacional, especialmente nos anos finais, onde se concentram maiores dificuldades de aprendizagem.

Outro ponto importante é a política educacional que diz respeito ao Plano Municipal de Educação, nesse caso, o PME (2014-2024), instituído em 23 de junho de 2015, pela Lei nº 256/2015. O PME (2014-2024) foi construído, elaborado, revisado e aprovado com a participação dos representantes por segmentos das escolas da rede pública municipal.

No tocante à gestão educacional, o PME visa proporcionar ao município a implantação legal da gestão democrática nas escolas públicas municipais, implementando, pela primeira vez no município, o ingresso ao cargo de gestor escolar por meio de processo eleição/ou seletivo participando apenas os servidores efetivos da rede.

4.2 Panorama de aplicações do SAMAR nas escolas da rede municipal

A avaliação educacional em larga escala consolidou-se, nas últimas décadas, como instrumento estratégico para o monitoramento da qualidade da educação básica no Brasil. Inserido nesse contexto, o Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem da Rede (SAMAR) constitui-se como mecanismo local de diagnóstico e acompanhamento das aprendizagens, permitindo à rede municipal analisar seu desempenho de forma sistemática. O objetivo é analisar criticamente os resultados do SAMAR 2023, referentes ao 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, estabelecendo diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e com o debate contemporâneo sobre recomposição das aprendizagens no cenário pós-pandemia.

Parte-se da compreensão de que avaliação, currículo e gestão educacional constituem dimensões interdependentes da política educacional. Como afirma Luckesi (2011), avaliar implica tomar decisões; logo, os dados de proficiência não são neutros, mas instrumentos de ação pedagógica e política.

Quadro 19 – Quadro Comparativo 2023 - padrões consistentes ao longo da trajetória escolar

ANO	ÁREA DE CONHECIMENTO /NÍVEL	
	Língua Portuguesa	Matemática
2º ano:	5,95 – Adequado	4,50 – Básico
3º ano:	4,95 – Básico	4,19 – Básico
5º ano:	4,00 – Básico	2,59 - Insuficiente
7º ano:	4,14 – Básico	1,95 – Insuficiente
9º ano	4,19 – Básico	1,86 – Insuficiente

Fonte: Do autor, 2025

A rede alcança nível Adequado apenas no 2º ano em Língua Portuguesa. Nos demais anos, predomina o nível Básico, com destaque para a progressiva insuficiência em Matemática do 5º ao 9º ano.

À luz da BNCC (Brasil, 2017), esses resultados indicam dificuldades na consolidação das competências específicas da área de Matemática, sobretudo aquelas relacionadas à resolução de problemas, raciocínio algébrico e interpretação de situações-problema. A permanência em níveis insuficientes nos anos finais revela possível ruptura na progressão das habilidades previstas curricularmente.

Crahay (2002) argumenta que uma escola eficaz é aquela capaz de assegurar progressão real das aprendizagens ao longo do tempo. Nesse sentido, a estabilidade no nível Básico em Língua Portuguesa e a regressão em Matemática sugerem que a progressão curricular não está sendo plenamente consolidada.

Quadro 20 - Série Histórica de aplicações do SAMAR

LINHA DO TEMPO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO – SAMAR EDIÇÕES			
ANO DE EDIÇÕES	ETAPAS AVALIADAS	COMPONENTES CURRICULARES	OBSERVAÇÃO
2020 Criação SAMAR	6º ao 9º anos do Ensino Fundamental	LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA	2021 - aplicação de simulados na rede municipal. Realizaram a avaliação diagnóstica quase 1 mil alunos; Avaliação somativa - 2 mil crianças e jovens.
2021	2º 5º e 9º anos EF;		Aproximadamente, 3 mil estudantes tiveram suas habilidades aferidas pelos testes. De forma diagnóstica e somática;
2022	Diagnóstica: 2º, 3º, 5º e 9º anos EF; Somativa: 2º, 5º e 9º.		Aproximadamente 3 mil crianças e jovens. Sendo assim, a avaliação tem peso de forma diagnóstica e somática.
2023/2024	2º 5º e 9º anos EF;		Aplicação do SAMAR acontecerá diagnóstica (início do ano letivo) e no 4º bimestral. Sendo assim, a avaliação tem peso de forma diagnóstica e somativa.

Fonte: Do autor, 2025

A seguir apresentaremos dados comparativos dos Resultados de Desempenho Educacional - SAMAR 2023 - Raposa-Maranhão, dos alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental, nas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática.

Aprender Português e Matemática no Ensino Fundamental é essencial para que o aluno tenha sucesso nas próximas etapas da educação básica, desenvolva autonomia, e esteja preparado para os desafios do mundo moderno, onde ler bem, pensar com lógica e resolver problemas é uma habilidade cada vez mais exigida.

Figura 10 - Panorama Geral - SAMAR 2023 - 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática

Escola	I SAMAR	II SAMAR	III SAMAR	IV SAMAR	Média Geral	Proficiência Geral
CMT XII	4,80	5,55	6,46	9,54	6,59	Adequado
Criança Esperança	3,02	4,74	4,21	6,31	4,57	Básico
Henrique de La Roque	7,35	9,50	10,00	10,00	9,21	Avançado
José Lisboa	2,86	4,21	3,80	5,63	4,12	Básico
Manoel Batista	3,31	3,08	5,19	6,65	4,56	Básico
Manoel Batista (ANEXO)	6,67	8,65	8,21	10,00	8,38	Avançado
Maria Rosa Reis Trindade	3,41	3,96	7,15	6,73	5,31	Adequado
Nova Araçagi	3,71	6,45	4,10	7,71	5,49	Adequado
Santo Antônio	3,26	7,81	5,60	7,92	6,15	Adequado
São Joaquim	3,28	4,34	4,57	6,28	4,62	Básico
Socorro Magalhães	3,28	8,96	7,74	8,59	7,14	Avançado
Vila Nova	2,55	5,01	5,32	8,17	5,26	Adequado
Vila São João	2,53	8,17	4,78	8,55	6,01	Adequado
Média da Rede					5,95	Adequado

Matemática

Escola	I SAMAR	II SAMAR	III SAMAR	IV SAMAR	Média Geral	Proficiência Geral
CMT XII	1,74	3,69	5,39	6,18	4,25	Básico
Criança Esperança	1,48	4,31	3,13	3,29	3,05	Básico
Henrique de La Roque	2,48	9,81	9,93	8,21	7,61	Avançado
José Lisboa	2,60	3,59	3,55	3,68	3,35	Básico
Manoel Batista	2,11	4,37	5,93	3,35	3,94	Básico
Manoel Batista (ANEXO)	0,71	9,10	10,00	6,41	6,55	Adequado
Maria Rosa Reis Trindade	1,69	3,55	7,18	2,86	3,82	Básico
Nova Araçagi	1,46	7,00	3,12	5,51	4,27	Básico
Santo Antônio	1,10	6,86	4,86	2,88	3,93	Básico
São Joaquim	2,67	4,87	3,77	5,01	4,08	Básico
Socorro Magalhães	1,36	9,20	8,95	6,24	6,44	Adequado
Vila Nova	1,32	5,17	5,37	4,49	4,09	Básico
Vila São João	1,29	3,83	4,64	2,85	3,15	Básico
Média da Rede					4,50	Básico

Percentual de Participação 2º Ano Geral				
1º SAMAR	2º SAMAR	3º SAMAR	4º SAMAR	Participação Geral SAMAR
85,78%	88,30%	93,78%	96,30%	91,04%

Fonte: SEMED - RAPOSA - MA, 2023

A avaliação educacional é importante na consolidação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse papel torna-se ainda mais relevante, pois é nesse período que se constroem as bases da alfabetização, do letramento e do raciocínio lógico-matemático. Nesse contexto, o Sistema de Avaliação e Monitoramento das Aprendizagens de Raposa (SAMAR) configura-se como um instrumento estratégico para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes ao longo do ano letivo. Que tem como objetivo analisar os resultados do SAMAR 2023, referentes ao 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O SAMAR estrutura-se a partir de quatro aplicações ao longo do ano (I, II, III e IV SAMAR), permitindo uma leitura progressiva da aprendizagem dos estudantes. Cada etapa cumpre funções avaliativas complementares:

- Avaliação diagnóstica, predominante no início do ano, com a finalidade de identificar conhecimentos prévios e dificuldades iniciais.
- Avaliação formativa, ao longo do processo, auxiliando no acompanhamento das aprendizagens.
- Avaliação somativa, mais evidente nos ciclos finais, voltada à consolidação das habilidades desenvolvidas.
- Proficiência, que sintetiza o nível de domínio dos estudantes, classificado em Básico, Adequado ou Avançado.

Os dados do SAMAR 2023 indicam que, em Língua Portuguesa, a média geral da rede foi de 5,95, com Proficiência Geral classificada como Adequado. Esse resultado sugere que, de modo geral, os estudantes do 2º ano apresentam domínio satisfatório das habilidades previstas para a etapa, como leitura inicial, compreensão de textos, escrita e uso funcional da linguagem.

O domínio da Língua Portuguesa é fundamental para a comunicação, a interpretação de textos e a aprendizagem em outras áreas do conhecimento, sendo, portanto, um elemento estruturante do percurso escolar.

Neste caso, pode-se perceber o desempenho por escola onde a análise por unidade escolar revela diferenças significativas:

- A escola Henrique de La Roque destacou-se com o melhor desempenho da rede, alcançando média geral de 9,21 e proficiência Avançada, demonstrando consistência ao longo dos quatro ciclos avaliativos.

- Outras escolas, como Manoel Batista (Anexo) e Socorro Magalhães, também obtiveram resultados elevados, com proficiência Avançada.
- Um grupo de escolas manteve desempenho classificado como Adequado, acompanhando a média da rede, entre elas CMT XII, Santo Antônio, Nova Araçagi e Vila São João.
- Em contrapartida, escolas como Criança Esperança, José Lisboa, Manoel Batista e São Joaquim apresentaram proficiência Básica, indicando fragilidades no processo de alfabetização e letramento.

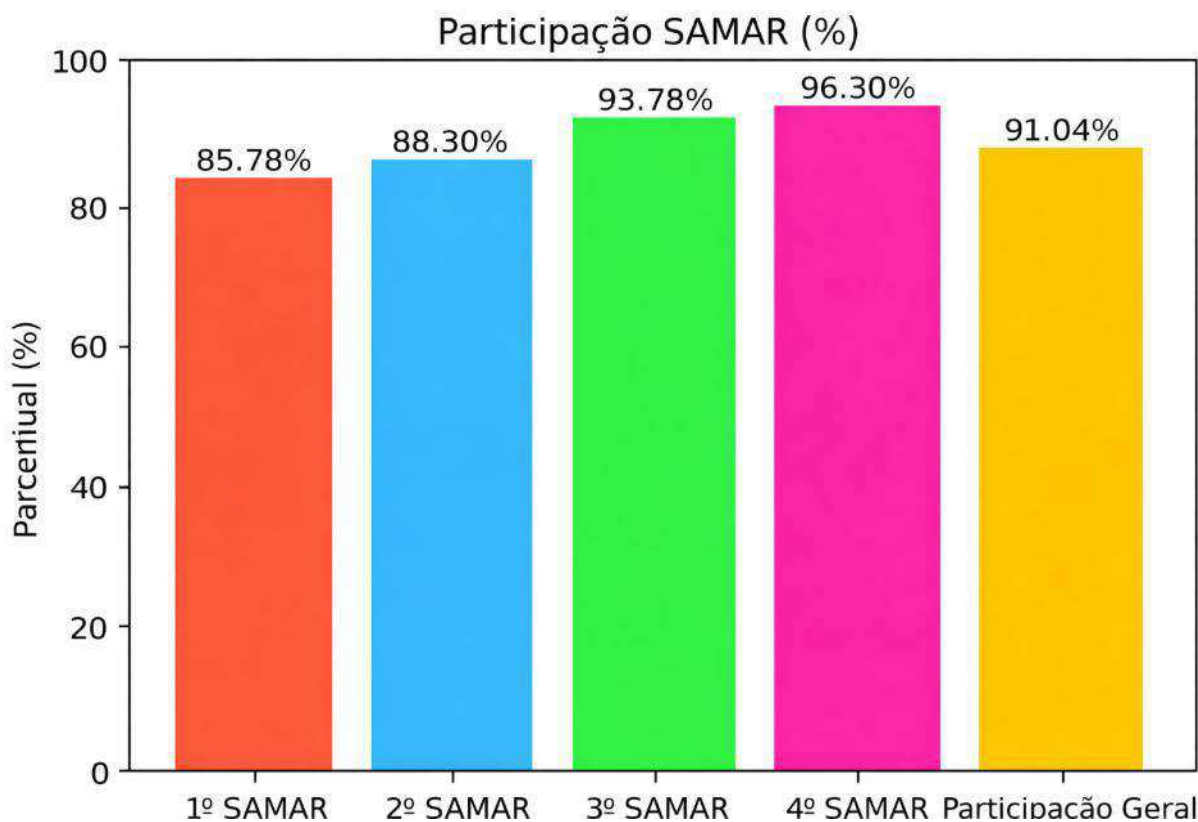
Esses dados evidenciam a necessidade de ações pedagógicas direcionadas às escolas com menor desempenho, especialmente nos aspectos iniciais da leitura e escrita.

Diante dos Resultados em Matemática, um panorama geral da rede que demonstram maior fragilidade. A média geral da rede foi de 4,50, com Proficiência Geral no nível Básico. Esse cenário indica que parte significativa dos estudantes ainda não consolidou habilidades essenciais, como raciocínio lógico, resolução de problemas, noções de quantidade, operações básicas e uso da Matemática em situações do cotidiano. Desempenho por escola:

- A escola Henrique de La Roque novamente se destaca, com média geral de 7,61 e proficiência Avançada, evidenciando práticas pedagógicas consistentes.
- Manoel Batista (Anexo) e Socorro Magalhães alcançaram proficiência Adequada, superando a média da rede.
- A maioria das escolas, entretanto, manteve-se no nível Básico, incluindo CMT XII, Criança Esperança, José Lisboa, Manoel Batista, Maria Rosa Reis Trindade, São Joaquim, Vila Nova e Vila São João.

A desigualdade entre os resultados das escolas aponta para a necessidade de intervenções pedagógicas mais sistemáticas, com foco na recomposição das aprendizagens matemáticas.

Figura 11 - Quanto ao percentual de participação dos estudantes no SAMAR 2023 foi elevado e apresentou crescimento progressivo ao longo do ano



Fonte: Adaptado pelo autor, 2025

Esse índice fortalece a confiabilidade dos resultados e demonstra o engajamento das escolas e da rede no processo avaliativo. A análise dos dados do SAMAR 2023 permite afirmar que a rede apresenta melhor desempenho em Língua Portuguesa, com resultados gerais no nível Adequado, enquanto Matemática permanece como o principal desafio pedagógico, situando-se no nível Básico.

As diferenças entre escolas revelam a importância de políticas educacionais que promovam a equidade, garantindo apoio pedagógico às unidades com maiores dificuldades. O uso qualificado dos dados do SAMAR pode subsidiar ações como formação continuada de professores, replanejamento curricular e estratégias de intervenção focadas nas aprendizagens essenciais.

Saber Língua Portuguesa e Matemática é condição fundamental para aprender, viver e participar da sociedade. Quando bem aplicadas e analisadas, avaliações como o SAMAR contribuem para a melhoria do ensino, o fortalecimento da autonomia dos estudantes e a construção de trajetórias escolares mais exitosas.

Figura 12 – Quadro do Panorama Geral - SAMAR 2023 - 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática

3º ANO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Língua Portuguesa

Escola	I SAMAR	II SAMAR	III SAMAR	IV SAMAR	Média Geral	Proficiência Geral
CMT XII			6,84	5,98	6,41	Adequado
Criança Esperança			4,30	3,46	3,88	Básico
Henrique de La Roque			5,08	3,91	4,50	Básico
José Lisboa			4,95	3,59	4,27	Básico
Manoel Batista			3,81	4,55	4,18	Básico
Manoel Batista (ANEXO)			4,82	3,89	4,36	Básico
Maria Rosa Reis Trindade			4,56	4,35	4,46	Básico
Nova Araçagi			6,30	4,58	5,44	Adequado
Santo Antônio			6,85	4,21	5,53	Adequado
São Joaquim			8,55	4,83	6,69	Adequado
Socorro Magalhães			6,17	5,30	5,73	Adequado
Vila Nova			5,04	5,63	5,34	Adequado
Vila São João			3,29	3,77	3,53	Básico
Média da Rede					4,95	Básico

Matemática

Escola	I SAMAR	II SAMAR	III SAMAR	IV SAMAR	Média Geral	Proficiência Geral
CMT XII			4,23	8,02	6,12	Adequado
Criança Esperança			2,84	3,94	3,39	Básico
Henrique de La Roque			1,61	3,76	2,69	Insuficiente
José Lisboa			2,70	5,18	3,94	Básico
Manoel Batista			1,71	4,43	3,07	Básico
Manoel Batista (ANEXO)			3,54	4,10	3,82	Básico
Maria Rosa Reis Trindade			1,90	4,42	3,16	Básico
Nova Araçagi			3,13	6,14	4,64	Básico
Santo Antônio			2,95	4,74	3,85	Básico
São Joaquim			2,81	5,67	4,24	Básico
Socorro Magalhães			6,06	8,29	7,17	Avançado
Vila Nova			3,96	6,77	5,37	Adequado
Vila São João			1,54	4,54	3,04	Básico
Média da Rede					4,19	Básico

Percentual de Participação 3º Ano Geral				
1º SAMAR	2º SAMAR	3º SAMAR	4º SAMAR	Participação Geral SAMAR
		94,32%	97,56%	95,94%

Fonte: SEMED – Raposa, 2025

A análise dos resultados do SAMAR 2023 para o 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, mostra que a avaliação educacional, quando compreendida como instrumento

formativo e estratégico, ultrapassa a mera mensuração de desempenho e se consolida como ferramenta estruturante da gestão educacional e escolar. Os dados acima demonstram que a rede alcançou média 4,95 em Língua Portuguesa e 4,19 em Matemática, ambas classificadas no nível Básico de proficiência. Tal resultado indica que os estudantes apresentam domínio parcial das habilidades previstas, revelando avanços, mas também lacunas que demandam intervenções pedagógicas sistemáticas.

A partir da imagem analisada, há variação significativa entre as unidades escolares. Escolas como CMT XII e Socorro Magalhães destacam-se por médias superiores à da rede, alcançando nível Adequado em Língua Portuguesa e, no caso de Socorro Magalhães, nível Avançado em Matemática. Esses resultados sugerem práticas pedagógicas mais consolidadas, alinhamento curricular e possível efetividade no acompanhamento da aprendizagem. Em contrapartida, escolas como Henrique de La Roque apresentam desempenho Insuficiente em Matemática, evidenciando fragilidades que exigem ações de apoio, formação docente e reorganização das estratégias didáticas.

A predominância do nível Básico em ambas as áreas reforça um aspecto central discutido no texto: a avaliação diagnóstica e somativa, articulada à análise da proficiência, deve subsidiar decisões pedagógicas e administrativas. A proficiência, ao classificar o desempenho em Insuficiente, Básico ou Adequado, não deve ser entendida como rótulo, mas como indicador de percurso formativo. Nesse sentido, a gestão educacional assume papel estratégico ao promover a leitura qualificada dos dados, fomentar o planejamento coletivo e direcionar recursos para as escolas com maiores necessidades.

Outro elemento relevante é o elevado percentual de participação dos estudantes (95,94% no geral), o que assegura fidedignidade aos resultados e demonstra compromisso institucional com o processo avaliativo. A ampla adesão fortalece a cultura de avaliação e legitima os dados como base para o planejamento educacional. Para a gestão escolar, esse engajamento representa oportunidade de consolidar uma prática avaliativa contínua, integrando diagnóstico, monitoramento e replanejamento das ações pedagógicas.

Do ponto de vista da gestão educacional, os resultados do SAMAR 2023 evidenciam que a melhoria da aprendizagem não depende exclusivamente do trabalho em sala de aula, mas de uma ação sistêmica que envolve liderança pedagógica, acompanhamento dos indicadores, formação continuada de professores e uso intencional dos dados. A gestão escolar, enquanto instância mediadora entre as políticas públicas e a prática docente, precisa transformar os resultados em planos de ação concretos, estabelecendo metas, monitorando avanços e garantindo suporte às equipes.

A análise integrada dos dados e das reflexões apresentadas permite compreender que a proficiência é um indicador essencial para avaliar a qualidade da aprendizagem, mas sua efetividade depende da capacidade da gestão de interpretar, intervir e mobilizar a comunidade escolar em torno de objetivos comuns. O cenário apresentado pelo SAMAR 2023 revela avanços importantes, sobretudo na participação e em algumas unidades com desempenho destacado, mas também sinaliza a urgência de fortalecer políticas e práticas voltadas à consolidação das habilidades básicas, especialmente em Matemática. A gestão educacional, portanto, configura-se como eixo estruturante para assegurar equidade, qualidade e avanço consistente da aprendizagem no tempo certo.

Figura 13 – Quadro do Panorama Geral - SAMAR 2023 - 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática

5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS						
Língua Portuguesa						
Escola	I SAMAR	II SAMAR	III SAMAR	IV SAMAR	Média Geral	Proficiência Geral
CMT XII	3,85	6,21	4,68	4,72	4,87	Básico
CRIANÇA ESPERANÇA	1,88	2,97	2,77	2,35	2,49	Insuficiente
Henrique de La Roque	3,22	5,39	3,30	3,24	3,79	Básico
JOSÉ LISBOA	2,30	4,41	3,18	3,29	3,29	Básico
MANOEL BATISTA	2,02	3,61	2,72	5,00	3,34	Básico
MANOEL BATISTA (ANEXO)	6,15	8,00	6,63	6,89	6,92	Adequado
MARIA ROSA REIS TRINDADE	3,52	6,82	4,75	4,34	4,86	Básico
NOVA ARAÇAGI	1,86	3,55	2,66	3,14	2,80	Básico
Rural Boa Esperança	2,46	4,78	3,98	3,68	3,73	Básico
SANTO ANTONIO	2,21	4,49	4,08	4,86	3,91	Básico
SÃO JOAQUIM	5,53	5,13	2,77	3,83	4,32	Básico
SOCORRO MAGALHÃES	3,81	6,52	4,18	4,92	4,86	Básico
VILA NOVA	1,51	4,71	4,44	3,38	3,51	Básico
VILA SÃO JOÃO	3,10	4,15	2,86	3,39	3,38	Básico
Média da Rede					4,00	Básico

Matemática						
Escola	I SAMAR	II SAMAR	III SAMAR	IV SAMAR	Média Geral	Proficiência Geral
CMT XII	2,90	3,48	3,25	4,05	3,42	Básico
CRIANÇA ESPERANÇA	1,46	1,65	1,60	1,52	1,56	Insuficiente
Henrique de La Roque	2,13	2,81	1,70	1,36	2,00	Insuficiente
JOSÉ LISBOA	1,98	2,30	1,95	2,28	2,13	Insuficiente
MANOEL BATISTA	1,46	1,42	1,67	4,09	2,16	Insuficiente
MANOEL BATISTA (ANEXO)	3,78	5,60	6,51	4,64	5,13	Adequado
MARIA ROSA REIS TRINDADE	2,45	4,91	4,00	3,29	3,66	Básico
NOVA ARAÇAGI	1,64	1,62	1,52	2,55	1,83	Insuficiente
Rural Boa Esperança	1,72	2,58	2,02	1,63	1,99	Insuficiente
SANTO ANTONIO	1,86	2,03	2,35	1,90	2,04	Insuficiente
SÃO JOAQUIM	2,78	2,54	1,15	2,93	2,35	Insuficiente
SOCORRO MAGALHÃES	3,19	4,20	3,05	3,49	3,48	Básico
VILA NOVA	0,99	2,67	2,80	2,58	2,26	Insuficiente
VILA SÃO JOÃO	1,71	1,86	2,61	2,80	2,24	Insuficiente
Média da Rede					2,59	Insuficiente

Fonte: SEMED, 2023

A figura analisada dos dados do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, avaliados em quatro momentos distintos (I a IV SAMAR), permite uma leitura diagnóstica consistente do desempenho da rede em Língua Portuguesa e Matemática, considerando média geral e níveis de proficiência (Insuficiente, Básico e Adequado).

Os dados evidenciam não apenas o desempenho acadêmico, mas também revelam aspectos estruturais da gestão pedagógica, do acompanhamento da aprendizagem e da organização escolar.

Diante da análise da Proficiência em Língua Portuguesa a média geral da rede foi 4,00, com proficiência classificada como “Básico”. Esse resultado indica que, de modo geral, os

estudantes desenvolveram conhecimentos essenciais de leitura e escrita, porém ainda com limitações quanto à consolidação plena das habilidades esperadas para o 5º ano.

Observamos que:

- A maioria das escolas encontra-se no nível “Básico”, revelando um padrão relativamente homogêneo, porém ainda distante do nível desejável.
- Apenas uma escola atingiu o nível “Adequado”, demonstrando que é possível alcançar melhores resultados dentro da própria rede.
- Escolas como CRIANÇA ESPERANÇA e NOVA ARAÇAGI apresentam médias mais baixas, indicando necessidade de intervenção pedagógica direcionada.
- MANOEL BATISTA (ANEXO) destaca-se positivamente, alcançando o nível “Adequado”, o que sinaliza consistência no trabalho pedagógico desenvolvido.

Do ponto de vista da gestão educacional, esses resultados indicam que:

- Há base instalada de aprendizagem, mas é necessário avançar do “Básico” para o “Adequado”.
- Experiências exitosas precisam ser sistematizadas e compartilhadas entre as escolas.
- O acompanhamento formativo ao longo dos quatro momentos avaliativos (I a IV SAMAR) deve ser utilizado para ajustes contínuos no planejamento docente.

O fato de as avaliações ocorrerem em quatro momentos distintos reforça o potencial diagnóstico do processo, permitindo que a gestão atue preventivamente e não apenas ao final do ciclo.

• Análise da Proficiência em Matemática

Em Matemática, a média geral da rede foi 2,59, com proficiência classificada como “Insuficiente”. O cenário é consideravelmente mais crítico do que em Língua Portuguesa.

Observa-se que:

- A maioria das escolas apresenta desempenho “Insuficiente”.
- Apenas duas escolas superaram esse nível: MANOEL BATISTA (ANEXO) e CMT XII, alcançando nível “Básico”.
- Algumas escolas, como CRIANÇA ESPERANÇA e NOVA ARAÇAGI, apresentam resultados consistentemente baixos, o que evidencia fragilidades estruturais na aprendizagem matemática.

Esse quadro revela um problema sistêmico, não pontual. A defasagem em Matemática sugere:

- Lacunas acumuladas desde os anos anteriores.
- Dificuldades metodológicas no ensino da disciplina.
- Necessidade de reforço em habilidades fundamentais, como operações, resolução de problemas e raciocínio lógico.

Do ponto de vista da gestão escolar, a Matemática demanda intervenção prioritária e estruturada, com:

- Plano de recomposição das aprendizagens.
- Monitoramento frequente dos descritores com maior índice de erro.
- Formação continuada específica para professores.
- Acompanhamento pedagógico mais próximo.
- Uso pedagógico dos resultados do SAMAR para planejamento de ações.
- Correlação com a Gestão Educacional e o IDEB.

Os dados dialogam diretamente com a importância do IDEB, que considera dois fatores centrais:

- a. Rendimento escolar (aprovação/reprovação).
- b. Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

Assim, o desempenho observado impacta diretamente os indicadores de qualidade da rede.

Uma instituição que alcança bons resultados no IDEB:

- Ganha reconhecimento social.
- Fortalece a confiança da comunidade.
- Atrai investimentos.
- Consolida sua identidade institucional.
- Motiva professores e estudantes.

Para que esse processo se efetive de maneira significativa, é imprescindível que a gestão educacional compreenda as avaliações externas e internas como instrumentos voltados à melhoria contínua, e não apenas como mecanismos de classificação. Nessa perspectiva, a Escola Manoel Batista (anexo), que se destaca positivamente em ambas as disciplinas, pode ser tomada como referência interna de boas práticas pedagógicas e de gestão. Por outro lado, as escolas que apresentam desempenho consistentemente baixo demandam um

acompanhamento diferenciado, com suporte técnico e pedagógico mais intensivo e sistemático.

A partir dos dados analisados, é possível delinear reflexões importantes acerca das estratégias de intervenção e planejamento, organizadas em três níveis de ação para a gestão. O primeiro refere-se à manutenção e ao fortalecimento, voltados às escolas com desempenho classificado como Básico ou Adequado, nas quais é fundamental consolidar as práticas exitosas já existentes e prevenir possíveis retrocessos. O segundo nível diz respeito à intervenção focalizada, direcionada às escolas com desempenho insuficiente recorrente, nas quais se faz necessária a implementação de planos específicos de ação, com definição de metas claras e acompanhamento contínuo dos resultados. Por fim, o terceiro nível envolve a política de rede, que exige o desenvolvimento de ações estruturantes, especialmente na área de Matemática, com ênfase na formação docente, na oferta de material pedagógico adequado, no fortalecimento de uma cultura de resolução de problemas e no acompanhamento bimestral dos indicadores de aprendizagem.

A análise dos dados permite afirmar que a Língua Portuguesa apresenta um cenário relativamente estável, embora ainda aquém do ideal esperado, enquanto a Matemática revela um quadro mais preocupante, demandando intervenções imediatas e consistentes. Ao mesmo tempo, identificam-se experiências positivas que podem ser compartilhadas e replicadas entre as unidades escolares, potencializando os resultados da rede como um todo. Destaca-se, ainda, que a realização de avaliações em quatro momentos ao longo do período letivo constitui uma oportunidade concreta de monitoramento contínuo, possibilitando ajustes mais ágeis e eficazes nas práticas pedagógicas.

É importante ressaltar que o impacto desses resultados extrapola o contexto da sala de aula, influenciando diretamente indicadores educacionais mais amplos, como o IDEB. Nesse sentido, a gestão educacional e escolar assume um papel central na transformação desses dados em estratégias concretas de melhoria. Quando utilizados de forma consciente e planejada, os resultados das avaliações tornam-se ferramentas potentes para o planejamento, a promoção da equidade e a elevação da qualidade do ensino, beneficiando não apenas os alunos, mas também os professores, as escolas e toda a comunidade educativa.

Figura 14 – Quadro do Panorama Geral - SAMAR 2023 - 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática

7º ANO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS						
Língua Portuguesa						
Escola	I SAMAR	II SAMAR	III SAMAR	IV SAMAR	Média Geral	Proficiência Geral
CMT XII	4,50	4,60	4,79	6,09	4,99	Básico
Criança Esperança	3,24	3,02	3,39	4,19	3,46	Básico
Jarbas Passarinho	3,23	3,47	3,42	4,53	3,66	Básico
Maria Rosa Reis Trindade	4,01	4,03	3,78	4,14	3,99	Básico
Rural Boa Esperança	3,95	4,04	5,69	8,38	5,52	Adequado
Sarney Filho	2,81	2,89	3,23	3,90	3,21	Básico
Média da Rede					4,14	Básico

Matemática						
Escola	I SAMAR	II SAMAR	III SAMAR	IV SAMAR	Média Geral	Proficiência Geral
CMT XII	2,25	3,00	3,28	2,32	2,71	Básico
Criança Esperança	1,48	1,83	1,82	1,27	1,60	Insuficiente
Jarbas Passarinho	1,57	2,33	2,23	1,04	1,79	Insuficiente
Maria Rosa Reis Trindade	1,95	2,20	2,37	1,07	1,90	Insuficiente
Rural Boa Esperança	1,71	2,07	1,97	2,89	2,16	Insuficiente
Sarney Filho	1,28	1,65	2,05	1,16	1,53	Insuficiente
Média da Rede					1,95	Insuficiente

Percentual de Participação 7º Ano Geral				
1º SAMAR	2º SAMAR	3º SAMAR	4º SAMAR	Participação Geral SAMAR
85,66%	88,22%	95,71%	97,76%	91,84%

Fonte: SEMED, 2023

Ao analisar os dados apresentados para o 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, observa-se um panorama que evidencia avanços pontuais, mas também desafios estruturais importantes, especialmente quando se considera a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática sob a ótica da gestão educacional e escolar.

A análise da proficiência em Língua Portuguesa revela que a média geral da rede foi de 4,14, situando-se no nível “Básico”. Esse resultado indica que, de modo geral, os estudantes desenvolveram habilidades elementares de leitura e interpretação, embora ainda

não tenham consolidado plenamente as competências esperadas para o ano escolar. Nesse cenário, destaca-se positivamente a Escola Rural Boa Esperança, que alcançou média 5,52, posicionando-se no nível “Adequado” e superando significativamente a média da rede. Esse desempenho é altamente relevante do ponto de vista da gestão escolar, pois sugere que práticas pedagógicas bem estruturadas, organização eficiente do trabalho docente, acompanhamento sistemático da aprendizagem e uma liderança gestora efetiva podem produzir impactos concretos no rendimento dos estudantes.

As demais escolas mantiveram-se no nível “Básico”, com médias variando entre 3,21 e 4,99, o que demonstra certa homogeneidade no desempenho, ainda que distante do patamar ideal. No entanto, o fato de a rede, como um todo, estar próxima do nível “Adequado” evidencia um potencial real de crescimento, desde que sejam implementadas intervenções planejadas e fundamentadas em evidências. Sob a perspectiva da gestão educacional, esses resultados reforçam a importância da análise sistemática dos dados avaliativos, da socialização de boas práticas, como as possivelmente desenvolvidas na Escola Rural Boa Esperança, da formação continuada de professores, com foco no desenvolvimento das competências leitora e escritora, bem como do acompanhamento pedagógico contínuo.

Em relação à proficiência em Matemática, o cenário mostra-se significativamente mais preocupante. A média geral da rede foi de 1,95, classificando-se no nível “Insuficiente”. Esse dado evidencia dificuldades expressivas na consolidação de habilidades matemáticas fundamentais, como resolução de problemas, raciocínio lógico e domínio das operações básicas. Apenas o CMT XII alcançou o nível “Básico”, com média 2,71, sendo a única escola fora da faixa de desempenho insuficiente. As demais apresentaram médias bastante baixas, indicando que a maioria dos estudantes não atingiu os conhecimentos mínimos esperados para a etapa de ensino.

Do ponto de vista da gestão educacional, esse quadro exige ações estruturadas, intencionais e urgentes. Diferentemente do que ocorre em Língua Portuguesa, em que a rede já se aproxima de um nível mais satisfatório, em Matemática observa-se uma defasagem mais profunda, possivelmente associada a fragilidades na formação específica dos docentes, ao uso de metodologias pouco contextualizadas, ao acúmulo de lacunas ao longo dos anos anteriores e à ausência de um acompanhamento sistemático da aprendizagem. Diante disso, a gestão escolar deve atuar de forma estratégica, com foco em diagnósticos detalhados por descritores e habilidades, na elaboração de planos de intervenção pedagógica, na oferta de reforço e recuperação paralela, no monitoramento contínuo dos resultados e na articulação com a Secretaria de Educação, para garantir apoio técnico e formativo.

Outro aspecto relevante diz respeito à participação e à confiabilidade dos dados. A taxa de participação geral foi elevada, atingindo 91,84%, com crescimento progressivo ao longo das etapas avaliativas. Esse indicador fortalece a confiabilidade dos resultados e legitima sua utilização como instrumento diagnóstico. Além disso, a alta adesão evidencia uma organização administrativa eficiente e uma mobilização escolar consistente, aspectos diretamente relacionados à qualidade da gestão. Uma gestão comprometida assegura a participação nas avaliações externas ao compreendê-las como ferramentas de melhoria da aprendizagem, e não apenas como instrumentos de ranqueamento.

Nesse contexto, a correlação entre os resultados obtidos e a importância da gestão educacional e escolar torna-se evidente. Um bom desempenho em avaliações externas beneficia toda a comunidade escolar — gestores, professores e estudantes —; contudo, mais importante do que os resultados em si é o uso pedagógico qualificado desses dados. Cabe à gestão assumir um papel estratégico na transformação dessas informações em ações concretas, promovendo uma cultura de avaliação formativa, incentivando o trabalho colaborativo entre professores, estabelecendo metas realistas e monitoradas e garantindo equidade no acesso às aprendizagens.

Diante do cenário analisado, a atuação da gestão deve ocorrer em duas frentes complementares: de um lado, a consolidação e o avanço em Língua Portuguesa, com o objetivo de elevar o nível de “Básico” para “Adequado” em toda a rede; de outro, a intervenção prioritária em Matemática, por meio de políticas de recomposição das aprendizagens e de acompanhamento intensivo dos estudantes. Nesse processo, a Escola Rural Boa Esperança pode servir como referência interna de boas práticas em Língua Portuguesa, enquanto o CMT XII pode ser analisado com maior profundidade para identificar fatores que contribuíram para seu desempenho superior em Matemática.

Em síntese, os dados evidenciam que a Língua Portuguesa apresenta desempenho superior ao de Matemática, embora ainda demande avanços estruturais, enquanto a Matemática se configura como o principal desafio da rede, com nível geral classificado como “Insuficiente”. Ao mesmo tempo, observam-se experiências exitosas pontuais que podem orientar políticas internas, e a elevada taxa de participação confere legitimidade aos resultados obtidos. Assim, quando bem utilizadas, as avaliações externas deixam de ser meros instrumentos classificatórios e passam a atuar como ferramentas essenciais de diagnóstico e de promoção da melhoria contínua da qualidade da educação. Nesse sentido, cabe à gestão educacional e escolar assumir o protagonismo na leitura crítica desses dados, articulando

planejamento, formação docente e acompanhamento pedagógico, de modo a transformar resultados em aprendizagem efetiva e significativa.

Figura 15 - Quadro do Panorama Geral - SAMAR 2023 - 9º ano do Ensino Fundamental
– Anos Finais, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática

9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Língua Portuguesa

Escola	I SAMAR	II SAMAR	III SAMAR	IV SAMAR	Geral	Proficiência
CMT XII	3,93	5,02	5,13	6,09	5,04	Adequado
Criança Esperança	3,63	3,36	3,87	4,19	3,76	Básico
Jarbas Passarinho	3,46	4,03	3,90	4,53	3,98	Básico
Maria Rosa Reis Trindade	3,15	3,63	3,84	4,14	3,69	Básico
Rural Boa Esperança	4,05	5,27	4,52	8,38	5,56	Adequado
Sarney Filho	1,96	2,93	3,62	3,90	3,10	Básico
Média da Rede					4,19	Básico

Matemática

Escola	I SAMAR	II SAMAR	III SAMAR	IV SAMAR	Geral	Proficiência
CMT XII	2,12	2,80	2,71	2,32	2,49	Insuficiente
Criança Esperança	1,81	1,49	1,83	1,27	1,60	Insuficiente
Jarbas Passarinho	1,73	1,90	1,34	1,04	1,50	Insuficiente
Maria Rosa Reis Trindade	1,70	1,58	1,26	1,07	1,40	Insuficiente
Rural Boa Esperança	3,98	2,32	2,59	2,89	2,95	Básico
Sarney Filho	1,06	1,42	1,22	1,16	1,22	Insuficiente
Média da Rede					1,86	Insuficiente

Percentual de Participação 9º Ano Geral

1º SAMAR	2º SAMAR	3º SAMAR	4º SAMAR	Participação Geral SAMAR
86,94%	88,30%	93,78%	96,30%	91,33%

Fonte: SEMED – Raposa, 2023

A Figura 15 apresenta os resultados de desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir das avaliações realizadas em quatro momentos distintos (I a IV SAMAR), evidenciando a média geral de proficiência por escola e da rede, além do percentual de participação. A análise desses dados permite compreender não apenas o nível de aprendizagem dos estudantes, mas também os desafios e possibilidades que se colocam para a gestão educacional e escolar.

Em Língua Portuguesa, a média geral da rede foi 4,19, com classificação “Básico”. Observa-se que apenas duas escolas alcançaram o nível “Adequado”: CMT XII (5,04) e Rural Boa Esperança (5,56). As demais instituições permaneceram no nível “Básico”, com médias entre 3,10 e 3,98. Importa destacar que nenhuma escola foi classificada abaixo de “Básico” nessa disciplina, o que revela um desempenho relativamente mais consistente e homogêneo quando comparado à Matemática.

Esse cenário indica que, embora ainda haja espaço para avanços rumo ao nível “Adequado” em toda a rede, as competências de leitura, interpretação e análise textual apresentam uma base consolidada. Do ponto de vista da gestão pedagógica, isso sugere que as estratégias adotadas para o ensino de Língua Portuguesa têm produzido resultados razoáveis, especialmente nas escolas que alcançaram melhor desempenho. Assim, torna-se fundamental socializar práticas exitosas, promover formação continuada e fortalecer o acompanhamento pedagógico para que o nível “Básico” seja superado progressivamente.

Em contrapartida, os resultados em Matemática revelam um quadro mais preocupante. A média geral da rede foi 1,86, com classificação “Insuficiente”. Apenas a escola Rural Boa Esperança alcançou o nível “Básico” (2,85), enquanto todas as demais foram classificadas como “Insuficiente”, com médias variando entre 1,22 e 2,49. Esse desempenho evidencia fragilidades significativas na consolidação de habilidades matemáticas essenciais, como resolução de problemas, raciocínio lógico e domínio de operações fundamentais.

Diante desses dados, a Matemática constitui o principal desafio pedagógico da rede no 9º ano. O fato de apenas uma escola ter atingido o nível “Básico” demonstra que as dificuldades não são pontuais, mas sistêmicas, exigindo intervenção estruturada e prioritária. Nesse contexto, a gestão educacional precisa atuar de forma estratégica, promovendo formação docente específica, incentivo ao uso de metodologias ativas, fortalecimento do reforço escolar e acompanhamento contínuo dos descritores com maiores índices de erro.

A participação geral no SAMAR do 9º ano foi de 91,33%, com aumento progressivo ao longo das etapas avaliativas. Esse dado é extremamente positivo, pois indica engajamento crescente dos alunos e das escolas no processo avaliativo, conferindo maior legitimidade e representatividade aos resultados. Uma alta taxa de participação fortalece a confiabilidade dos dados e possibilita diagnósticos mais precisos para o planejamento pedagógico.

Comparativamente, Língua Portuguesa apresenta desempenho superior ao de Matemática, com duas escolas superando o nível “Básico” e nenhuma abaixo dele. Já em Matemática, o desempenho da maioria das escolas está abaixo do esperado, o que demanda ações urgentes e articuladas. Contudo, é importante compreender que os resultados dependem

de diversos fatores, como o preparo dos estudantes, a clareza dos critérios avaliativos, a objetividade do avaliador e o contexto em que a avaliação ocorre.

A avaliação não deve ser entendida apenas como instrumento de mensuração, mas como ferramenta de compreensão da realidade educacional. Garantir transparência no processo, oferecer feedback construtivo e considerar aspectos qualitativos além dos dados quantitativos são elementos fundamentais para que a avaliação cumpra seu papel formativo.

Os dados do 9º ano evidenciam avanços moderados em Língua Portuguesa e fragilidades acentuadas em Matemática. Cabe à gestão educacional transformar esses resultados em ações concretas de melhoria, fortalecendo práticas pedagógicas, promovendo equidade e assegurando que a avaliação seja instrumento de diagnóstico, reflexão e transformação. Avaliar, portanto, não é apenas medir: é compreender, intervir e promover aprendizagem significativa.

4.3 A participação dos Gestores Escolares nos indicadores de qualidade

Os sistemas municipais de avaliação educacional têm se consolidado, no contexto brasileiro, como instrumentos estratégicos para a qualificação do ensino público, especialmente no que se refere ao monitoramento da aprendizagem e ao suporte à tomada de decisões pedagógicas. No município de Raposa, localizado na Região Metropolitana da Grande São Luís (MA), o Sistema de Avaliação Municipal da Raposa (SAMAR) destaca-se como uma ferramenta diagnóstica e somativa relevante. Contudo, sua efetividade está diretamente vinculada à atuação dos gestores escolares, cuja participação é central na mediação, interpretação e utilização dos resultados no cotidiano das unidades de ensino.

A avaliação educacional, compreendida em sua dimensão formativa, desempenha papel fundamental nesse processo. Luckesi (2011) enfatiza que avaliar não se restringe à mensuração de resultados, mas envolve acompanhamento, diagnóstico e intervenção. Essa concepção exige práticas reflexivas nas quais os dados do SAMAR orientem o redirecionamento das metodologias e o fortalecimento das estratégias didáticas. Assim, a avaliação assume caráter emancipatório, em oposição à lógica classificatória.

Entretanto, a consolidação dessa perspectiva enfrenta desafios significativos. Limitações estruturais, lacunas na formação técnica e aspectos culturais dificultam a apropriação crítica dos dados avaliativos. Como observa Afonso (2009), sem domínio técnico e compreensão crítica, a avaliação tende a assumir um caráter regulador e pouco formativo. Além disso, práticas pouco democráticas fragilizam a participação coletiva, reduzindo o potencial transformador da escola.

A análise dos dados empíricos, obtidos por meio de entrevistas com gestores escolares da Rede Municipal de Ensino de Raposa e com técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), permite compreender essas dinâmicas. Em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016, os participantes foram identificados pelos códigos GT1, GR2, GM3, GN4, GJ5, GB6, GS7 e GCE, assegurando anonimato.

Nessa perspectiva, a função do gestor escolar transcende atribuições administrativas, configurando-se como liderança pedagógica comprometida com a aprendizagem. Conforme Lück (2009), a gestão escolar implica a condução intencional do processo educativo, articulando recursos, sujeitos e práticas. Essa dimensão é evidenciada empiricamente quando (GR2) afirma: **“Acredito firmemente que a gestão faz toda a diferença”**, reforçando o papel estratégico da liderança na melhoria dos resultados educacionais. Tal percepção também se confirma na experiência concreta relatada: **“Com a mudança na gestão, à escola passou a apresentar resultados expressivos”**, evidenciando que o engajamento da equipe gestora impacta diretamente o desempenho institucional.

Tal entendimento encontra respaldo na legislação educacional brasileira, que estabelece a gestão democrática como princípio estruturante da organização escolar. Para Paro (2016), essa diretriz exige participação coletiva e corresponsabilidade. Entretanto, os dados empíricos revelam tensões entre diferentes formas de acesso ao cargo. Como relatado por (GT1): **“O cargo é comissionado e fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação”**, enquanto GRE destaca: **“O processo de ingresso ocorreu por meio de eleição, com a participação da comunidade escolar”**. Em complemento, há também a indicação baseada na experiência técnica para (GCE), **“O ingresso ao cargo [...] ocorreu por indicação [...] considerando minha experiência na área educacional”**. Tais evidências confirmam a análise de Paro (2016) acerca das contradições entre práticas tradicionais e os princípios da gestão democrática.

No campo da avaliação educacional, compreendida em sua dimensão formativa, Luckesi (2011) destaca sua função diagnóstica e orientadora. Essa concepção se materializa de forma contundente na fala da coordenação do SAMAR: **“Antes do SAMAR, trabalhávamos praticamente às cegas. Hoje, a rede conhece a realidade de cada escola e de cada estudante”**. Ainda nesse sentido, reforça-se: **“O SAMAR permite esse diagnóstico detalhado [...] é possível identificar o perfil de cada estudante”**, indicando que os dados passam a orientar práticas pedagógicas mais intencionais e contextualizadas.

A relevância do sistema também aparece na dimensão macro da rede: **“Conseguimos alcançar um objetivo essencial: todas as escolas do município passaram a ter pontuação**

no SAEB” e ainda: **“Saímos de um cenário de notas zero para uma pontuação considerada aceitável”**. Esses avanços evidenciam o potencial do uso sistemático de dados, alinhando-se à perspectiva de gestão orientada por evidências.

Contudo, a apropriação dos dados ainda constitui um desafio significativo. Como afirma uma gestora: **“Nem sempre conseguimos compreender todos os dados que vêm nos relatórios”** (GT1). Essa limitação é reiterada por outro depoimento: **“Um dos maiores desafios ainda é a dificuldade de muitos gestores em trabalhar com análise e tratamento de dados”**. Tais falas corroboram Afonso (2009), ao alertar que, sem apropriação crítica, a avaliação tende a assumir caráter técnico e pouco formativo.

Além disso, emerge nas falas dos participantes a presença de uma cultura de responsabilização baseada em resultados. Conforme relatado: **“Existe uma cobrança muito grande em cima do gestor [...] isso gera ansiedade”** (GN4). Outro participante complementa: **“Essa prática [...] acaba estimulando uma competição que pode desmotivar gestores e professores”**, enquanto outro alerta para possíveis distorções: **“O foco deveria ser a proficiência dos alunos e não apenas a disputa por posições em rankings”**. Essas evidências dialogam com Freitas (2012), que critica a lógica da *accountability* punitiva.

Os impactos dessa cultura também atingem os estudantes. Conforme afirma (GJ5) **“Muitos alunos sentem medo”** e ainda: **“Fatores como nervosismo do aluno [...] podem interferir nos resultados”**, evidenciando que a avaliação pode gerar efeitos emocionais que comprometem o desempenho. Essa constatação reforça a necessidade de uma avaliação mediadora (HOFFMANN, 2014).

Apesar dos desafios, os dados revelam avanços importantes na utilização pedagógica das avaliações. Como relatado (GS7): **“Essas informações são fundamentais para que eu possa planejar intervenções pedagógicas dentro da escola”**. Outro participante reforça: **“Tenho autonomia para orientar intervenções pedagógicas, propor estratégias de reforço e apoiar o replanejamento curricular”**. Essa autonomia também se expressa no cotidiano escolar: **“A equipe gestora realiza análises [...] e repassa essas informações ao corpo docente”**.

No âmbito das práticas pedagógicas, diversas estratégias são destacadas (GB6): **“Realizamos intervenções pedagógicas e aulas de reforço”**, **“Aplicamos simulados semanais”**, **“Promovemos aulões preparatórios”** e ainda **“organizamos grupos de recomposição de aprendizagem”**. Essas ações evidenciam a articulação entre diagnóstico e intervenção, elemento essencial para a melhoria da aprendizagem.

A articulação entre avaliação e planejamento também se manifesta na relação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Conforme relatado (MG): **“Os dados do SAMAR contribuem diretamente para a revisão e atualização do PPP”**, sendo este compreendido como **“uma bússola orientadora”** das ações escolares. Tal prática está alinhada à concepção de Veiga (2003), que entende o PPP como instrumento dinâmico e coletivo.

Outro aspecto relevante refere-se à mobilização da comunidade escolar. Como destacado: **“Os gestores visitaram as casas dos alunos e dialogaram com as famílias”**, evidenciando o esforço coletivo para garantir participação. Esse movimento também aparece em falas (GJ5, GB6, GS7): **“Trabalhamos a conscientização dos alunos e pais sobre a importância das avaliações”** e **“Entramos em contato com as famílias para garantir a presença dos estudantes”**.

No que diz respeito à formação continuada, observa-se sua centralidade no processo: (GJ5,) **“As formações [...] não são destinadas apenas aos professores, mas também a gestores”**, reforçando a necessidade de qualificação permanente para o uso dos dados educacionais.

Para (CG) Os resultados educacionais, embora ainda desafiadores, demonstram evolução. Como destacado: **“Os avanços [...] podem ser atribuídos ao uso sistemático dos dados, à formação continuada e ao acompanhamento pedagógico”**. Outro relato evidencia: **“Conseguimos sair do IDEB zero para índices em torno de 4”**, indicando progressos concretos. Entretanto, permanece o desafio da interpretação contextualizada dos dados. Como alerta Freitas (2012), os indicadores não são neutros. Essa compreensão de (GJ5, GB6): **“Os resultados nem sempre condizem com o acompanhamento realizado ao longo do ano”**, indicando a necessidade de análise crítica.

Por fim, destaca-se que a consolidação de uma cultura avaliativa crítica e democrática depende da atuação do gestor escolar. Como sintetiza um dos depoimentos: **“O uso sistemático dos dados, aliado a uma gestão engajada [...] tem sido determinante para a melhoria dos resultados educacionais”**. Complementarmente, reforça-se: **“Não adianta apenas identificar que a situação é grave; é preciso um plano estratégico para superá-la”**.

O SAMAR possui potencial significativo para a qualificação da educação no município de Raposa, desde que articulado a práticas reflexivas, participativas e contextualizadas. Mais do que melhorar indicadores, trata-se de garantir a aprendizagem dos estudantes e a qualidade social da educação, reconhecendo que o processo educativo é, sobretudo humana, relacional e em constante construção.

5 PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO – PTT

O presente Produto Técnico-Tecnológico (PTT), vinculado à dissertação de Mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), insere-se na linha de pesquisa Gestão Educacional e Escolar. Tem como objetivo analisar o Sistema de Avaliação e Monitoramento das Aprendizagens de Raposa (SAMAR), implementado na rede pública municipal de ensino, buscando compreender as formas de participação dos gestores escolares na construção e utilização dos indicadores educacionais, à luz de seus contextos histórico, social, político e econômico.

A partir dessa investigação, elaboraremos um caderno de Orientações sobre o sistema de avaliação adotado pelo município, considerando a necessidade de articulação entre as políticas educacionais instituídas em âmbito federal, estadual e municipal e sua materialização nas práticas cotidianas da rede municipal de Raposa/MA, além de compreender as práticas de gestão escolar, seus desafios e as limitações vivenciadas no cotidiano das instituições educativas.

As orientações configuram-se como uma abordagem metodológica que privilegia a interação e a acessibilidade na apresentação de conteúdos. Diferentemente dos modelos tradicionais, marcados por uma linguagem técnica e impessoal, essa proposta adota um formato conversacional, aproximando o leitor de uma experiência de diálogo. Tal perspectiva pode incluir perguntas e respostas, explicações simplificadas e exemplos práticos, favorecendo a compreensão e a aplicação dos conteúdos. Essa estratégia mostra-se especialmente relevante em processos formativos, na orientação de gestores e no acompanhamento de práticas educacionais, contribuindo para o fortalecimento de uma gestão ética, democrática e alinhada às políticas públicas de avaliação em larga escala.

No que se refere à abordagem metodológica, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por considerar que os fenômenos educacionais são socialmente construídos e devem ser analisados a partir das percepções, significados e práticas dos sujeitos envolvidos no contexto escolar. Nessa perspectiva, a investigação qualitativa permite apreender a complexidade das relações sociais, valorizando discursos, experiências e interpretações dos participantes.

Quanto à sua natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, uma vez que visa produzir conhecimentos voltados à compreensão e ao aprimoramento de práticas concretas de gestão educacional, especialmente no que diz respeito ao uso dos resultados das avaliações externas, com ênfase no SAMAR. Essa característica está em consonância com os objetivos do

Mestrado Profissional, que prioriza a produção de conhecimentos com potencial de intervenção na realidade educacional.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa apresenta caráter descritivo e analítico, pois descreve as práticas de gestão escolar relacionadas às avaliações externas e analisa criticamente a utilização dos resultados do SAMAR no âmbito da gestão pedagógica das escolas municipais de Raposa. Em relação aos procedimentos técnicos, configura-se como uma pesquisa de campo, realizada diretamente no contexto da rede municipal de ensino, envolvendo gestores escolares e técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Tal aproximação com o campo empírico possibilita uma compreensão mais aprofundada da realidade investigada.

O estudo foi desenvolvido em escolas da rede municipal de Raposa, município do estado do Maranhão que, nos últimos anos, implantou o SAMAR como estratégia de monitoramento da aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O sistema é aplicado periodicamente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo de produzir dados diagnósticos que subsidiem o planejamento pedagógico, as ações de intervenção e o acompanhamento de indicadores educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nesse contexto, destaca-se o papel central dos gestores escolares na mobilização da comunidade, na análise dos resultados e na implementação de estratégias pedagógicas.

Os sujeitos da pesquisa foram oito profissionais da educação: sete gestores escolares atuantes na rede municipal e um técnico da SEMED responsável pela coordenação do SAMAR. Observou-se predominância do sexo feminino entre os participantes, refletindo a feminização histórica dos cargos de gestão na educação básica brasileira. No que se refere à forma de ingresso nos cargos, verificou-se a coexistência de diferentes modelos: indicação política ou comissionada, processo eletivo com participação da comunidade escolar e indicação técnica em contextos institucionais específicos. Esse cenário evidencia tensões e aproximações em relação ao princípio da gestão democrática, conforme previsto na legislação educacional brasileira.

A seleção dos participantes ocorreu de forma intencional, considerando critérios como atuação direta na gestão escolar, envolvimento com os processos de aplicação e acompanhamento do SAMAR e participação em avaliações externas.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, composta por questões abertas que abordaram temas relacionados à gestão escolar, às avaliações externas e ao uso dos resultados do SAMAR. Esse tipo de entrevista permite ao

pesquisador conduzir o diálogo a partir de eixos previamente definidos, sem limitar a emergência de novos elementos ao longo da interação. Entre os aspectos abordados, destacam-se: a forma de ingresso no cargo de gestor, a participação em avaliações de larga escala, o acesso e uso dos resultados do SAMAR, a autonomia para intervenções pedagógicas, a relação entre avaliação externa, Projeto Político-Pedagógico (PPP) e planejamento escolar, bem como os impactos percebidos nos resultados do IDEB. As entrevistas foram registradas integralmente e organizadas para análise, assegurando fidelidade aos discursos dos participantes, de acordo com a aprovação do Comitê de Ética.

A análise dos dados foi realizada com base na técnica de Análise de Conteúdo, que compreende um conjunto de procedimentos sistemáticos voltados à descrição e interpretação das mensagens. O processo analítico envolveu três etapas: a pré-análise, com leitura exploratória e organização do material; a exploração do conteúdo, com categorização temática das falas; e, por fim, o tratamento e interpretação dos resultados, articulando os dados empíricos ao referencial teórico e aos documentos oficiais da educação brasileira. As categorias emergiram a partir da recorrência dos temas nos discursos, destacando aspectos como gestão democrática, uso pedagógico das avaliações externas, responsabilização, planejamento escolar e liderança pedagógica.

No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa respeitou os princípios que regem estudos com seres humanos. Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos e a natureza acadêmica da investigação. Para garantir o anonimato, foram utilizados pseudônimos, assegurando a confidencialidade das identidades. Ressalta-se que não houve qualquer julgamento ou avaliação individual dos participantes, mas sim a análise de suas percepções e práticas, preservando sua integridade profissional e moral. Dessa forma, este capítulo articula os fundamentos teóricos, metodológicos e empíricos da pesquisa, evidenciando a relevância do estudo para o fortalecimento das práticas de gestão educacional e para a consolidação de políticas de avaliação que contribuam efetivamente para a melhoria da qualidade da educação pública.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo analisar a Sistemática de Avaliação e Monitoramento das Aprendizagens de Raposa (SAMAR), no contexto da rede pública municipal de ensino, buscando compreender a importância da atuação dos gestores escolares na elevação dos indicadores educacionais. A pesquisa permitiu refletir sobre os sistemas de avaliação educacional enquanto políticas públicas que, ao serem apropriadas de forma crítica e contextualizadas, podem contribuir para o acompanhamento das aprendizagens e para o aprimoramento da gestão educacional e escolar.

Os resultados do estudo evidenciaram que o SAMAR se configura como um importante instrumento de produção de dados educacionais, capazes de subsidiar o planejamento pedagógico e a tomada de decisões no âmbito da gestão escolar. No entanto, constatou-se que a efetividade do sistema está diretamente relacionada à atuação dos gestores escolares, especialmente no que diz respeito à interpretação dos resultados, à articulação desses dados com o projeto pedagógico da escola e à definição de estratégias voltadas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa revelou que os resultados obtidos por meio do SAMAR interferem na organização do trabalho pedagógico das escolas, ao possibilitar a identificação de fragilidades e potencialidades das aprendizagens dos estudantes. Todavia, também foram identificados limites no uso pedagógico desses resultados, associados, principalmente, à necessidade de formação continuada dos gestores escolares para a análise de dados avaliativos e à criação de espaços sistemáticos de reflexão coletiva no interior das escolas.

O estudo reafirma a compreensão de que os sistemas de avaliação externa devem ser concebidos como instrumentos diagnósticos e formativos, e não como mecanismos restritos ao controle ou à responsabilização. A atuação do gestor escolar assume papel central nesse processo, ao mediar a utilização dos resultados do SAMAR de forma contextualizada, respeitando as especificidades pedagógicas, sociais e culturais das unidades escolares e orientando ações que favoreçam a melhoria da aprendizagem.

Como desdobramento prático da pesquisa, foi proposto um Produto Técnico Tecnológico (PTT), materializado na elaboração de Caderno de Orientações de boas práticas, com a finalidade de auxiliar os gestores escolares na interpretação e utilização dos resultados do SAMAR. O PTT foi concebido a partir dos achados da pesquisa empírica e das demandas identificadas no campo de investigação, buscando aproximar os dados produzidos pelo sistema de avaliação da realidade cotidiana das escolas e contribuir para o fortalecimento das práticas de gestão educacional e escolar.

A produção de um Caderno de Orientações sobre o uso dos resultados do SAMAR; na perspectiva de que a gestão educacional orientada por princípios éticos, participativos e pedagógicos, favorecendo o uso consciente dos resultados das avaliações externas. Dessa forma, o PTT apresenta-se como uma ferramenta de apoio à atuação dos gestores escolares, possibilitando a ressignificação dos dados do SAMAR e sua incorporação ao planejamento, ao acompanhamento das aprendizagens e à tomada de decisões no espaço escolar.

O Sistema de Avaliação e Monitoramento das Aprendizagens de Raposa (SAMAR) possui potencial para contribuir com a elevação dos indicadores educacionais da rede municipal de ensino, desde que esteja articulado a uma gestão escolar comprometida com o uso pedagógico dos resultados avaliativos. A pesquisa evidencia que a atuação qualificada dos gestores escolares é condição essencial para que os dados produzidos pelo sistema de avaliação se transformem em ações concretas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Esperamos que este estudo contribua para o aprofundamento das discussões sobre as avaliações educacionais no âmbito municipal, bem como para o fortalecimento das práticas de gestão educacional e escolar na rede pública de Raposa/MA. Destacamos, ainda, que esta pesquisa foi financiada pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por meio de políticas institucionais de fomento à pós-graduação, as quais foram fundamentais para a realização do estudo e para o desenvolvimento da produção científica no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. A educação como política social: questões de regulação e avaliação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli (org.). **Política educacional: ensaios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ARCARY, Valério. Prefácio. In: MEHRING, Franz. **Karl Marx: a história de sua vida**. São Paulo: Sundermann, 2016.
- AZEVEDO, Fernando de et al. Manifesto dos pioneiros da educação nova: a reconstrução educacional no Brasil (1932). In: AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: INEP, 1996.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação em larga escala e políticas educacionais no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 373-388, 2012.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 295-310, maio/ago. 2008.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 2009.
- DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1988.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**. São Paulo: UNESP, 2009.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2019.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- FULLAN, Michael. **The principal**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.
- GADOTTI, Moacir. **Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GATTI, Bernardete A. **Avaliação educacional no Brasil**. São Paulo: FCC, 2014.
- HATTIE, John. **Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement**. London: Routledge, 2009.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, 2005.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2012.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930–1973)**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Education in a post-COVID world: nine ideas for public action**. Paris: UNESCO, 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

ANEXOS

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DOS PESQUISADORES

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão

Eu, Afonso Wermerson de Souza Dias, brasileiro, casado, matrícula nº 20241000491, regularmente vinculado ao curso Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, venho por meio desta, declarar que assumo total responsabilidade pela aplicação da pesquisa intitulada “A SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DAS APRENDIZAGENS DE RAPOSA– SAMAR E A IMPORTÂNCIA DOS GESTORES ESCOLARES NA ELAÇÃO DOS INDICADORES DE QUALIDADE”.

Comprometo-me a respeitar todas as normas éticas estabelecidas pela Resolução CNS nº 466/12 e demais diretrizes vigentes relativas à ética em pesquisa com seres humanos. Declaro ainda que:

- Os dados e informações obtidos junto aos participantes da pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos, respeitando integralmente os princípios de confidencialidade e anonimato;
- Nenhum dado será divulgado de forma a permitir a identificação direta ou indireta dos (as) participantes;
- Todos os registros e documentos relacionados à pesquisa serão armazenados de forma segura e sigilosa, garantindo a integridade e privacidade das informações;
- Os (as) participantes serão devidamente esclarecidos (as) sobre os objetivos, procedimentos e riscos da pesquisa, sendo garantido o direito à recusa ou retirada em qualquer momento, sem prejuízo.

Reafirmo, assim, meu compromisso com a ética, a responsabilidade e o respeito aos direitos dos (as) participantes da pesquisa.

São Luís – MA, 26 de julho de 2025.

Afonso Wermerson de Souza Dias
Matrícula: 20241000491
Programa de Mestrado em Educação
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado **“A SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DAS APRENDIZAGENS DE RAPOSA – SAMAR E A IMPORTÂNCIA DOS GESTORES ESCOLARES NA ELEVAÇÃO DOS INDICADORES DE QUALIDADE”**, que será realizada com técnicos e gestores escolares da Secretaria municipal de Educação de Raposa, cujo pesquisador responsável é o (a) Sra. Ana Lúcia Cunha Duarte, professora e orientadora da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA..

Esta pesquisa, tem como objetivo geral analisar a sistemática de Avaliação e Monitoramento da Aprendizagem de Raposa– SAMAR e a importância dos gestores (as) Escolares na elevação dos indicadores de qualidade. Em razão desse objetivo geral, definimos também os objetivos específicos da pesquisa: Identificar quais os resultados obtidos com aplicação do SAMAR e se interferem na gestão educacional e escolar em escolas da rede pública de ensino do município de Raposa/MA; propor a regulação a partir do produto educacional de produção de um manual dialogado de boas práticas a fim de auxiliar os gestores escolares na aplicação dos resultados do SAMAR; conhecer as perspectivas organizacionais que os gestores escolares têm para a promoção do ensino e da aprendizagem de qualidade a serem desenvolvidas nos espaços escolar diante do resultados das avaliações externas;

A partir da criação de um manual dialogado ou de um projeto de lei municipal que regulamente o SAMAR, levando em consideração à necessidade de políticas educacionais adotadas a partir de leis federais, estaduais e municipais e sua materialização nas atividades que fazem parte da dinâmica da rede municipal de Raposa/MA, na expectativa de tentar compreender suas práticas, desafios e as limitações vivenciadas no cotidiano escolar.

No sentido de acrescentar a especificidade de nossos questionamentos, a investigação envolverá de forma voluntária duas categorias de sujeitos, a saber: Técnicos da Secretaria Municipal de Educação e gestores escolares, intencionando trazer à discussão a realidade escolar na perspectiva da gestão educacional, assim como, auxiliar os profissionais participantes da pesquisa a refletir sobre quais entendimentos estes possuem e como agem ao se deparar com os desafios enfrentados diante dos moldes da avaliação municipal no cotidiano escolar.

Dessa forma, aplicaremos a técnica da entrevista que abordará uma perspectiva teórico-metodológica com conceito de entrevista semiestruturada, com base na linha de pensamento marxista educacional, organizadas em roteiros prévios, de forma que possam ser modificados durante o percurso. Neste sentido, percebe-se a importância de pesquisas que desvelem contribuições na prática da gestão educacional e escolar da rede municipal de Raposa- Maranhão, promovendo o diálogo dos profissionais da educação e dos sujeitos envolvidos nesta investigação. Acredita-se que a presente pesquisa apresentará reflexões, novos estudos, debates e contribuirá com futuras produções científicas.

A técnica caracteriza-se como um conjunto de perguntas sobre o tema, fornecendo dados que geram informações, e que, após a análise, servirão para atingir objetivos estabelecidos. Há um risco, entretanto, que é comum a todas as pesquisas com seres humanos: o risco de quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional - obviamente, que isso não acontecerá, o sigilo será mantido. No caso, de cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; constrangimento ao se expor durante a realização de testes de qualquer natureza; desconforto; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; quebra de sigilo; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas; dano; quebra de anonimato.

Como métodos de coleta dos dados faremos estudos com aplicação de questionários e entrevistas que poderá acontecer da seguinte forma: conversa clara e objetiva como profissionais sobre o objetivo da pesquisa; os sujeitos entrevistados serão convidados a participar de um momento

descontraído em um ambiente agradável fora do ambiente de trabalho, ou de acordo com suas disponibilidades.

Terão seus direitos preservados, mantidos no mais absoluto sigilo. Os mesmos, poderão em caso de dúvidas, e outras situação relacionada a esta pesquisa, comunicar a Coordenação de Pós-graduação de Educação PPGE- UEMA, sendo responsável a prof^a. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte.

Os participante ficam cientes que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas desta pesquisa, e que, a qualquer momento, o participante poderá se recusar a continuar participando do estudo e o mesmo poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Ficará mantida em sigilo as informações conseguidas através da participação do sujeito não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científico. O(a) participante não poderá ser ressarcido(a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação e, também, indenizado por danos que venha a sofrer pela mesma razão.

Finalmente, tendo o(a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos e das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto eu -

dou CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Avenida principal, sn, inhaúma – Raposa- CEP 65138-000
Ponto de referência: Secretaria Municipal de Educação
Endereço de trabalho dos participantes voluntários

Ana Lúcia Cunha Duarte
Pesquisador(a) Responsável:
Universidade Estadual do Maranhão-UEMA
Cidade Universitária Paulo VI – Avenida Lourenço Vieira da Silva 1.000 – São Luís/MA.
Fone: (98) 2016-8100

São Luis/MA, 02 de julho de 2025

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) Participante da pesquisa

Ana Lúcia Cunha Duarte
PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL
Conselho de Classe

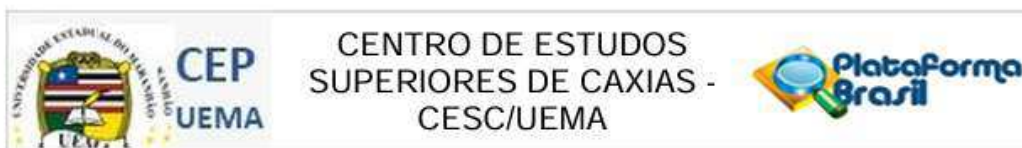
Afonso Wermerson de Souza Dias
PESQUISADOR PARTICIPANTE

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

ANEXO C – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: Técnicos da secretaria de educação, gestores escolares.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR			
5. Nome: AFONSO WERMERSON DE SOUZA DIAS			
6. CPF: 953.148.063-04		7. Endereço (Rua, n.º): Rua São Sebastião, 176A Aracagi Praia Mangue Seco Ponto de ref RAPOSA MARANHÃO 65138000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 98988991957	10. Outro Telefone:	11. Email: afonsowermerson@hotmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. Data: ____ / ____ / ____ Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO		13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
15. Telefone: (98) 3245-1102		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: Ana Patricia Sá Martins Costa CPF: 011.327.193-05 Cargo/Função:  Data: 30 / 07 / 2025 Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DAS APRENDIZAGENS DE RAPOSA - SAMAR E A IMPORTÂNCIA DOS GESTORES ESCOLARES NA ELEVÇÃO DOS INDICADORES DE QUALIDADE

Pesquisador: AFONSO WERMERSON DE SOUZA DIAS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 91962225.9.0000.5554

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.026.049

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título Técnicos da secretaria de educação, gestores escolares, nº de CAAE 91962225.9.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável AFONSO WERMERSON DE SOUZA DIAS. Trata-se de um estudo de intervenção, com abordagem qualitativa dos dados.

O cenário da realização desse estudo será composto por Escola e/ou ambiente agradável fora do ambiente de trabalho, ou de acordo com disponibilidades de técnicos e gestores escolares da Secretaria Municipal de Educação de Raposa-MA, que aplicam a Sistemática de Avaliação e Monitoramento da Aprendizagem-SAMAR, para um momento descontraído de conversa clara e objetiva.

Os participantes desta pesquisa serão 08 gestores escolares e 02 técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Raposa - MA.

Os critérios de participação incluem Gestores Escolares e técnicos da Secretaria de Educação de Raposa que atuam no sistema de monitoramento da avaliação - SAMAR, bem como participantes que concordem em participar voluntariamente da pesquisa. A adesão será formalizada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Serão excluídos da pesquisa aqueles que não autorizarem o uso de suas respostas

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro Centro

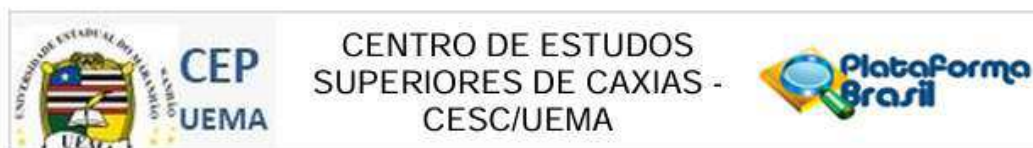
CEP: 65.600-000

UF: MA

Município CAXIAS

Telefone (98)2016-8175

E- cepe@cesc.uma.br



Continuação do Parecer: 8.026.049

na pesquisa ou que desistirem de participar após o início da coleta de dados.

Para tanto, como instrumentos de coleta de dados serão utilizadas as seguintes técnicas de pesquisa: observação, entrevista e questionários.

A análise dos dados serão feitas com base na análise de conteúdo (Bardin), com identificação de temas recorrentes e categorias emergentes, e triangulação dos dados.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

-Analisar a sistemática de Avaliação e Monitoramento da Aprendizagem de Raposa, SAMAR e a importância dos gestores (as) escolares na elevação dos indicadores de qualidade.

Específicos

- Identificar quais os resultados obtidos com aplicação do SAMAR e se interferem na gestão educacional e escolar em escolas da rede pública de ensino do município de Raposa/MA;
- Propor a regulação a partir do produto educacional de produção de um manual dialogado de boas práticas a fim de auxiliar os gestores escolares na aplicação dos resultados do SAMAR;
- Conhecer as perspectivas organizacionais que os gestores escolares têm para a promoção do ensino e da aprendizagem de qualidade a serem desenvolvidas nos espaços escolar diante do resultados das avaliações externas;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados no projeto são para os participantes da pesquisa e constam tanto no TCLE, quanto no item referente aos aspectos ético-legais na Metodologia do projeto, inclusive com o mesmo texto, o qual:

O risco de quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional - obviamente, que isso não acontecerá, o sigilo será mantido, no caso de, cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; constrangimento ao se expor durante a realização de testes de qualquer natureza; desconforto; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; quebra de sigilo; cansaço ou

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro Centro

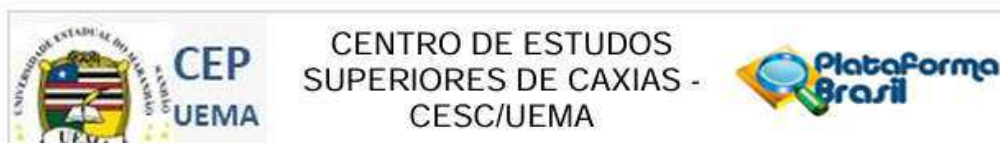
CEP: 65.600-000

UF: MA

Município CAXIAS

Telefone (98)2016-8175

E- cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 8.026.049

vergonha ao responder às perguntas; dano; quebra de anonimato.

Destaca-se que após a apresentação destes riscos, os(as) pesquisadores(as) apresentam formas de minimizá-los, às quais:

- Todos os participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo explicações claras sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa.
- Os dados serão analisados de forma anonimizada, sem qualquer identificação dos sujeitos ou das instituições envolvidas.
- As entrevistas e/ou documentos utilizados serão tratados com sigilo e segurança, armazenados em ambiente protegido e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.
- A participação será voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento, sem prejuízo aos participantes.

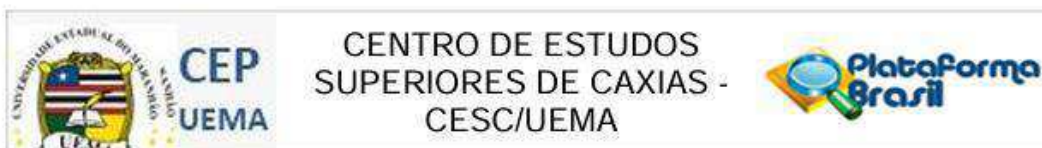
Quanto aos Benefícios da Pesquisa, foram apresentados para os participantes da pesquisa, para ciência, a sociedade ou para a pesquisa científica, os quais:

- Para a rede pública municipal de ensino: subsídios para o aprimoramento das políticas de avaliação educacional e das práticas de gestão escolar e contribuição científica ao campo da gestão educacional, sobretudo em nível municipal;
- Para os gestores e técnicos da Secretaria municipal de Educação de Raposa-MA - reflexão crítica sobre as práticas avaliativas e a possibilidade de uso mais estratégico dos dados gerados;
- Para os estudantes e a comunidade escolar: impactos indiretos na melhoria da qualidade do ensino, a partir da identificação de lacunas e potencialidades na política de avaliação;
- Para os pesquisadores: aprimoramento profissional, técnico e científico na área de políticas públicas e avaliação educacional. Ressalta-se que não há benefícios financeiros ou compensações diretas aos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, apresenta interesse público e o(a) pesquisador(a) responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto, como atestado pelo currículo Lattes apresentado. A metodologia é consistente e

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382
Bairro: Centro **CEP:** 65.600-000
UF: MA **Município:** CAXIAS
Telefone: (98)2016-8175 **E-:** cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 8.026.049

/ Justificativa de Ausência	Baldez_termo_de_consentimento_livre_ assinado.pdf	25/07/2025 09:41:51	AFONSO WERMERSON DE	Aceito
-----------------------------	---	---------------------	---------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 03 de Dezembro de 2025

Assinado por:
FRANCIDALMA SOARES SOUSA CARVALHO FILHA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone (98)2016-8175

E- cepe@cesc.uema.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

01. Observar a estrutura física e as instalações da escola do gestor entrevistado.
02. Observar a rotina do gestor escolar, o planejamento de suas atividades e cumprimento do horário.
03. Observar como a comunidade escolar age diante do gestor.
04. Identificar se as ações realizadas pela gestão da escola contribuem para a melhoria da qualidade da educação e qual a relação com comunidade escolar, etc.
05. Observar o relacionamento dos membros da comunidade escolar.
06. Observar se as ações do (a) gestor (a) se alinham aos princípios da gestão escolar democrática.
07. Observar se o trabalho dos servidores da escola reflete uma rotina orientada pelo (a) gestor (a) escolar.
08. Observar a relação gestor e servidores e as demandas da escola.
09. Observar como se dá a relação gestão com a Semed.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA EQUIPE DIRETIVA DA UNIDADE ESCOLAR

Data: ____/____/____ Início: _____h: _____ min.

Término: _____h: _____ min. _____

Agradecemos pela participação nesta pesquisa e salientamos que todos dados serão mantidos sem a identificação do respondente. Ressaltamos que não há resposta certa ou errada e sim a sua percepção e avaliação sobre as questões.

DADOS DO ENTREVISTADO

Entrevistado: _____ Idade: _____. Sexo: () M () F Cargo que ocupou na escola: _____

CONHECENDO A FUNÇÃO DOS DADOS

1. Quais foram os requisitos ou a forma de ingresso ao cargo de gestor escolar?
2. Qual sua participação nas avaliações de larga escala (SAEB, SEAMA e SAMAR) aplicadas no município? De que forma você tem acesso aos resultados destas avaliações em larga escala, em especial ao SAMAR? E Qual sua autonomia de intervenção diante dos dados das avaliações de larga escala relacionados à sua escola?
3. Você recebe algum documento de orientações da Secretaria Municipal de Educação de Raposa–SEMED, quanto sua atuação diante dos resultados do SAMAR?
4. O resultado do SAMAR é usado, pela SEMED, que permite comparar o desempenho individual de cada escola?
5. Como foi elaborado o Projeto Político Pedagógico da Escola, e de que forma ele auxilia na condução das atividades pedagógicas?
6. Qual sua opinião sobre a implantação dos sistemas de avaliação?
7. Como acontece a aplicação do SAMAR na escola?
8. Como se dar às reuniões junto à SEMED em relação às discussões sobre os resultados das avaliações externas?
9. De que forma a gestão da escola se posicionava em relação às dificuldades dos alunos apresentadas no SAMAR (Português e Matemática)?
10. Considerando a evolução contínua em todas as edições do IDEB, quais ações de gestão o (a) senhor (a) considera ter influenciado nos resultados apresentados? (a que se atribui esses resultados?).



AFONSO WERMERSON DE SOUZA DIAS
DRA. ANA LUCIA CUNHA DUARTE



Caderno de Orientações sobre

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DAS APRENDIZAGENS DE RAPOSA
- SAMAR E A PARTICIPAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES NA ELEVAÇÃO DOS
INDICADORES DE QUALIDADE**



São Luís-MA
2026

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

AFONSO WERMERSON DE SOUZA DIAS
DRA. ANA LUCIA CUNHA DUARTE

Caderno de Orientações sobre

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DAS APRENDIZAGENS
DE RAPOSA – SAMAR E A PARTICIPAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES NA
ELEVAÇÃO DOS INDICADORES DE QUALIDADE

SÃO LUIS
2026

Dias, Afonso Wermerson de Souza.

Caderno de orientações sobre o sistema de avaliação e Monitoramento das aprendizagens de Raposa -SAMAR e a participação dos gestores escolares na elevação dos indicadores educacionais. / Afonso Wermerson de Souza Dias. - São Luís - MA, 2026.

33 f.

Produto Tecnológico (Mestrado em Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte.

1. SAMAR do município de Raposa. 2. Sistema de Avaliação. 3. Gestoras escolares. 4. Indicadores de qualidade. I. Título.

CDU: 37.014.5(812.1Raposa)

Elaborado por Cassia Diniz - CRB 13/910



Caderno de Orientações

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DAS APRENDIZAGENS DE RAPOSA – SAMAR E A PARTICIPAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES NA ELEVAÇÃO DOS INDICADORES DE QUALIDADE

O Caderno de Orientações configura-se como um instrumento norteador que organiza, de forma clara e sistemática princípios, estratégias e encaminhamentos destinados ao fortalecimento do Sistema de Avaliação e Monitoramento das Aprendizagens de Raposa (SAMAR), com foco na atuação dos gestores escolares para a melhoria dos indicadores de qualidade educacional. Este material integra um Produto Técnico-Tecnológico (PTT) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no âmbito do mestrado profissional em Educação, cuja proposta é articular o conhecimento científico às práticas educacionais.

Assim, tem como finalidade contribuir para o aprimoramento do sistema avaliativo da rede municipal de ensino, incentivando o uso qualificado dos dados educacionais no planejamento pedagógico e na implementação de ações interventivas. Ao promover a integração entre avaliação, gestão e aprendizagem, este caderno busca consolidar uma cultura de monitoramento contínuo e de aprimoramento dos resultados educacionais no município de Raposa/MA.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
1 INTRODUÇÃO	7
2 A RAPOSA QUE VIROU CIDADE	8
3 AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO	9
3.1 SAEB	10
3.2 SEAMA.....	11
4 SAMAR	12
4.1 O QUE É O SAMAR?	13
4.2 Políticas de Avaliação SAMAR e SAEB: aproximações e distanciamento	14
5 PAPEL DOS GESTORES ESCOLARES CONTRIBUIÇÕES E IMPACTOS	15
5.1 A gestão escolar como agente das políticas públicas	16
6 CADERNO DE ORIENTAÇÕES SOBRE O SAMAR	17
7 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E FORTALECIMENTO DA GESTÃO ESCOLAR	18
7.1.Pressão institucional e impactos emocionais	19
7.2 Uso dos resultados e autonomia pedagógica	21
7.3 Participação no SAMAR e avaliações externas	22
7.4 Rankings e comparação entre escolas	23
7.5 Articulação entre PPP e SAMAR	24
7.6 Intervenções pedagógicas e resultados	25
8 ORIENTAÇÕES COM FOCO NA GESTÃO ESCOLAR	26
REFERÊNCIAS	27
AUTORES	28
	29

Apresentação

Este PTT apresentado no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que se consolida como uma importante estratégia de formação voltada à qualificação de professores e profissionais da educação, ao promover a articulação entre teoria e prática, orientada à resolução de desafios reais do cotidiano escolar. Configurando-se como um caderno de orientações sobre o Sistema de Avaliação e Monitoramento das Aprendizagens de Raposa (SAMAR), destacando a atuação dos gestores escolares como protagonistas na promoção da qualidade do ensino e no fortalecimento de práticas alinhadas às necessidades da rede municipal.

A gestão escolar revela-se essencial no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que cria condições favoráveis ao desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes por meio da organização, execução e avaliação das práticas pedagógicas. Nesse cenário, a avaliação educacional configura-se como uma ferramenta estratégica, pois produz dados que subsidiam a tomada de decisões e potencializam o trabalho pedagógico. Dessa forma, este material busca evidenciar como os gestores das escolas da rede municipal de Raposa/MA contribuem para a melhoria da aprendizagem, ao mesmo tempo em que apresenta orientações de boas práticas que apoiam o uso pedagógico das informações avaliativas.

1. INTRODUÇÃO

O Produto Técnico-Tecnológico (PTT) insere-se no campo da gestão educacional, com foco nas políticas de avaliação em larga escala e em seus impactos nas práticas das escolas públicas da rede municipal de Raposa–MA. Apresenta-se como um Caderno de Orientações sobre o Sistema de Avaliação e Monitoramento das Aprendizagens de Raposa (SAMAR), fundamentado na utilização ética, democrática e pedagógica dos resultados avaliativos.

O caderno busca articular teoria e prática, promovendo o uso crítico dos dados das avaliações externas e valorizando a atuação dos gestores escolares, das equipes pedagógicas e dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Trata-se de um material formativo e interventivo, construído a partir de evidências da pesquisa, com o objetivo de tornar o conhecimento acadêmico aplicável à realidade escolar.

Configura-se, assim, como um instrumento de apoio à gestão escolar, contribuindo para qualificar práticas, fortalecer o uso pedagógico dos dados e aprimorar a aprendizagem.

O material aborda o contexto educacional do município, o SAMAR, práticas avaliativas, estratégias de uso dos resultados e propostas de intervenção.

2. A RAPOSA QUE VIROU CIDADE



Compreender a dinâmica educacional de Raposa/MA exige situá-la em seu contexto histórico, social e econômico. A formação do município remonta ao final da década de 1940, com a chegada de pescadores oriundos de Acaraú, como Antônio do Pucal e José Baiaco, seguidos por outros migrantes cearense que consolidaram uma comunidade baseada na pesca artesanal e na renda de bilro, importante símbolo cultural local. A emancipação político-administrativa ocorreu em 10 de novembro de 1994, pela lei

Estadual nº 6.132, com instalação oficial em 1º de janeiro de 1997, após desmembramento de Paço do Lumiar, garantindo maior autonomia na gestão pública e na organização das políticas educacionais.

Apesar disso, o município enfrenta desafios como limitações institucionais e baixa capacidade arrecadatória. Sua economia baseia-se na pesca, no artesanato e no turismo, mas apresenta baixa renda média, alta informalidade e dependência de atividades sazonais, fatores que impactam diretamente os indicadores sociais e os investimentos em educação.



3. AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

As políticas de avaliação da educação no Brasil estão ancoradas em marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE), articulando-se aos planos estaduais

(PEE) e municipais (PME) em regime de colaboração entre União, Estado, Distrito Federal e Municípios, conforme estabelece o artigo 211 da Constituição.

O SAEB, o SEAMA e o SAMAR são sistemas de avaliação educacional que têm como objetivo medir o desempenho dos estudantes e a qualidade do ensino. A principal relação entre eles é que todos utilizam indicadores semelhantes para avaliar a aprendizagem, mas atuam em níveis diferentes: o SAEB em âmbito nacional, o SEAMA no nível estadual e o SAMAR no nível municipal, contribuindo juntos para orientar políticas públicas e melhorias na educação.



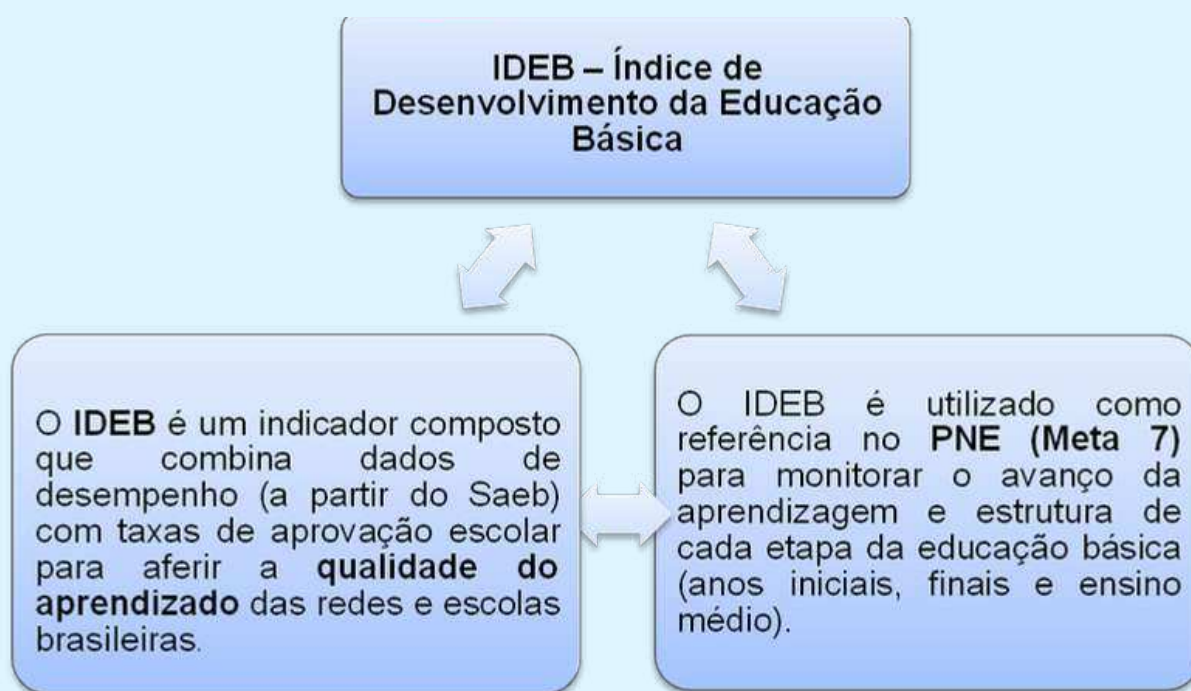
SAIBA MAIS EM:



SAEB

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

- Criado e coordenado pelo INEP/MEC, o SAEB é o principal sistema de avaliação em larga escala no Brasil, com provas e questionários aplicados bianualmente às redes públicas e privadas.
- É utilizado para gerar informações sobre a qualidade da educação básica e subsidiar políticas públicas, incluindo diagnósticos para o cálculo do IDEB e outros indicadores de aprendizagem



SAIBA MAIS EM:



3.2. SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO DO MARANHÃO

O SEAMA é uma iniciativa do Governo do Estado voltada para monitorar e melhorar a qualidade da educação pública, por meio da avaliação contínua da aprendizagem dos estudantes.

1

Criação e implementação

Instituído oficialmente em 2019, o SEAMA foi desenvolvido pela Secretaria de Educação do Maranhão em parceria com a UFJF, após experiências prévias com simulados entre 2017 e 2018.

2

Objetivo principal

Acompanhar o desempenho dos alunos da rede pública e fornecer dados que orientem a criação e o aprimoramento de políticas educacionais.

3

Público avaliado

Envolve estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, com foco em Língua Portuguesa e Matemática.

4

Periodicidade e estrutura das avaliações

As provas são aplicadas duas vezes ao ano: uma avaliação diagnóstica (início do ano) e uma somativa (final), abrangendo redes estadual e municipal

5

Importância pedagógica

Os resultados permitem identificar dificuldades de aprendizagem e orientar intervenções pedagógicas, contribuindo para a melhoria do ensino e da qualidade educacional no Maranhão



SAIBA MAIS EM:



PARA INFORMAÇÕES:

AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO MARANHÃO

4. SISTEMA DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DAS APRENDIZAGENS DE RAPOSA (SAMAR)

A consolidação de diretrizes de avaliação na rede municipal de ensino é essencial para garantir políticas educacionais transparentes, democráticas e coerentes, orientando práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, destaca-se o Sistema de Avaliação e Monitoramento da Aprendizagem de Raposa (SAMAR), implementado em 2021 pela Secretaria Municipal de Educação, inicialmente como instrumento diagnóstico e somativo vinculado ao projeto IDEB 10 – Vale Prêmio.

No período pós-pandemia da Covid-19, o SAMAR assumiu papel estratégico ao identificar lacunas de aprendizagem, articulando dados de avaliações internas e externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica e o Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão. Em 2023, foi oficialmente institucionalizado como projeto da rede municipal, com a finalidade de subsidiar a formulação de políticas públicas, em consonância com o Plano Municipal de Educação vigente até 2025.

O sistema avalia estudantes dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, orientando intervenções pedagógicas e ações voltadas à melhoria dos indicadores educacionais. Inserido na Meta 7 do Plano Municipal de Educação (Lei nº 256/2015), o SAMAR resulta de um processo coletivo iniciado em 2013, envolvendo educadores, gestores e representantes da sociedade civil.



MAIS INFORMAÇÕES

Para a secretária municipal de educação Professora Verismar Gomes:

A elaboração do **SAMAR** se origina do princípio da seguridade de uma das mais importantes metas da política municipal de educação que é a ascensão da qualidade de ensino, e por consequência, dos indicadores educacionais, com foco na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da rede pública municipal.

A **SEMED**, por meio do **SAMAR**, fará **avaliações sistemáticas** com os estudantes das **turmas do 2º, 3º, 4º, 5º, 8º e 9º ano** ensino fundamental, distribuídos entre as escolas da rede municipal de educação de **RAPOSA - MA**, bem como fará o levantamento e análise de dados, identificação das principais dificuldades encontradas pelos estudantes dentro dos componentes curriculares de **Língua Portuguesa** e **Matemática**, com foco na ascensão da qualidade educacional raposense.



Esta informação consta no Manual do Aplicador, elaborado pela SEMED.

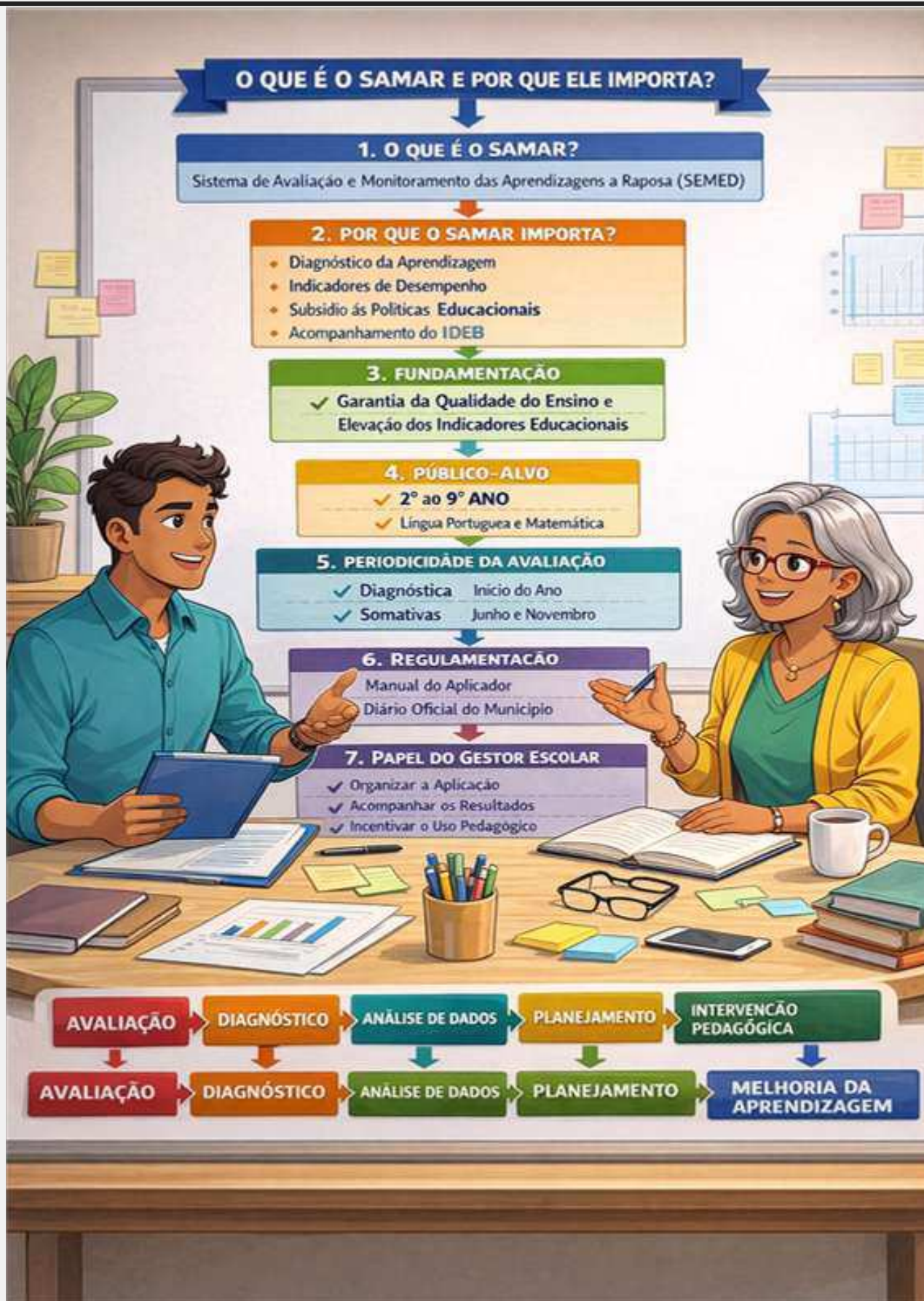


SAIBA MAIS EM:



4.1. O QUE É O SAMAR?

SAMAR





4.2. Políticas de Avaliação SAMAR e SAEB: aproximações e distanciamentos

Comparativamente, o SAMAR apresenta características que o aproximam do SAEB:

- Organização por níveis de proficiência;
- Centralidade nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática;
- Utilização como instrumento de monitoramento da qualidade;
- Entretanto, há diferenças estruturais relevantes

ASPECTOS	SAMAR	SAEB
Periodicidade	Três ciclos anuais	Aplicação bianual
Abrangência	Municipal	Nacional
Finalidade predominante	Diagnóstica e formativa (potencial)	Diagnóstica e regulatória
Uso político	Gestão interna da rede	Cálculo do IDEB e indução de políticas nacionais

Elaborado pelo autor 2026

Enquanto o SAEB possui forte impacto na formulação de políticas federais e na distribuição de incentivos, o SAMAR apresenta maior potencial de intervenção imediata no cotidiano escolar. Contudo, esse potencial depende da capacidade da gestão de transformar dados em ação pedagógica (Lück, 2009).



5. PAPEL DOS GESTORES ESCOLARES, CONTRIBUIÇÕES E IMPACTOS

A atuação dos gestores escolares é importante para a efetivação de uma educação de qualidade, pois envolve a articulação entre dimensões pedagógicas, administrativas e sociais no cotidiano da escola. Ao assumir uma postura crítica e participativa, o gestor contribui para a organização do trabalho educativo, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e a implementação de práticas democráticas.



Além disso, sua ação impacta diretamente a promoção de uma aprendizagem significativa e a formação integral dos estudantes, fortalecendo o papel social da escola e sua relação com a comunidade.

5.1 A gestão escolar como agente das políticas públicas

1. Gestão escolar e cultura avaliativa

- A gestão escolar implementa práticas avaliativas formativas e democráticas.
- Utiliza a avaliação como instrumento de orientação da aprendizagem.
- Valoriza experiências e promove reflexão coletiva no ambiente escolar

2. Gestão escolar e organização pedagógica

- A gestão escolar coordena a seleção e sistematização dos conhecimentos.
- Define conteúdos, metodologias, tempos e espaços educativos.
- Assegura a efetivação do currículo e do Projeto Político-Pedagógico (PPP).
- Garante a construção coletiva do PPP com base na realidade da comunidade.

3. Gestão escolar e compreensão histórica da escola

- A gestão escolar reconhece a escola como construção histórica e social.
- Relaciona a função da escola às transformações sociais e políticas.
- Analisa desafios educacionais a partir desse entendimento.

4. Gestão escolar e implementação das políticas públicas

- A gestão escolar executa as políticas educacionais no cotidiano da escola.
- Interpreta diretrizes oficiais de forma crítica.
- Adapta as políticas à realidade local.

5. Gestão escolar e liderança

- A gestão escolar articula e organiza os processos institucionais.
- Media conflitos e promove o diálogo entre os sujeitos escolares.
- Integra escola, família e comunidade.

5.1.1 A gestão escolar como agente das políticas públicas

6. Gestão escolar e democracia

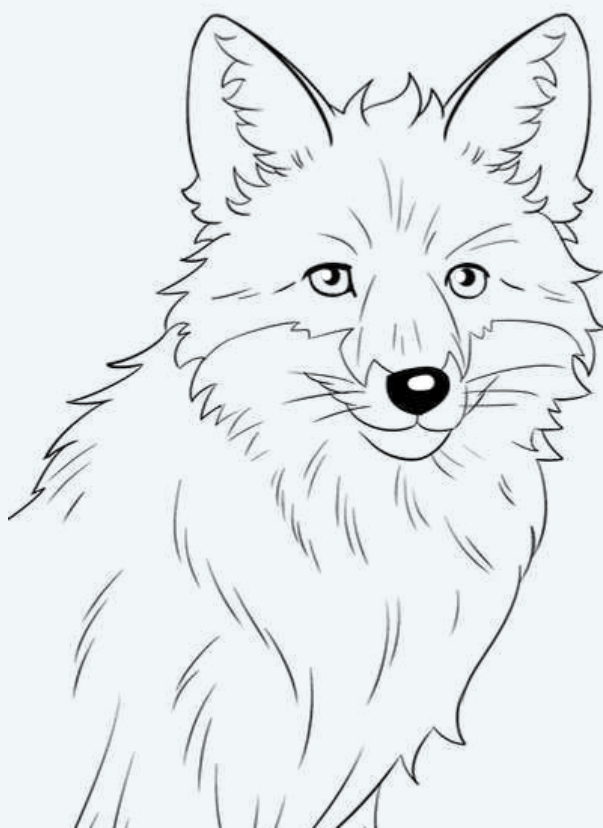
- A gestão escolar promove a participação coletiva nas decisões.
- Estimula corresponsabilidade entre os membros da comunidade escolar.
- Fortalece práticas inclusivas e transparentes.

7. Gestão escolar e formação integral

- A gestão escolar garante acesso ao conhecimento sistematizado.
- Incentiva práticas pedagógicas significativas.
- Contribui para o desenvolvimento integral e a cidadania dos estudantes.

8. Impactos da gestão escolar

- Melhora a qualidade do ensino e da aprendizagem.
- Fortalece a cultura democrática na escola.
- Amplia a relação entre escola e comunidade.
- Consolida práticas educativas críticas e inclusivas.



6 CADERNO DE ORIENTAÇÕES SOBRE O SAMAR



O caderno de orientações é um instrumento pedagógico que sistematiza diretrizes, princípios e sugestões de práticas voltadas à organização do trabalho educativo. Ele serve como apoio à gestão pedagógica, oferecendo subsídios para

reflexão, planejamento e tomada de decisões no cotidiano escolar. Não se trata de uma receita pronta ou de um conjunto rígido de normas, mas de um material flexível que dialoga com a realidade da escola e valoriza a autonomia dos profissionais.

No contexto do SAMAR, o caderno de orientações contribui para qualificar a implementação das ações, auxiliando gestores e professores na compreensão dos objetivos, no alinhamento das práticas e no acompanhamento dos processos educativos, fortalecendo uma atuação mais consciente, articulada e eficaz.

7. INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E FORTALECIMENTO DA GESTÃO ESCOLAR

Este caderno de orientações elaborado para a rede municipal de Raposa/MA constitui-se como um instrumento formativo construído a partir de pesquisa empírica, baseada em entrevistas, observações, diálogos e escutas com gestores escolares. Sua importância reside no fato de sistematizar orientações sobre o sistema de avaliação municipal, articulando as políticas educacionais às práticas cotidianas, de modo acessível e contextualizado. Ao adotar uma linguagem dialogada, o material favorece a compreensão e a aplicação prática, contribuindo para o fortalecimento da gestão pedagógica.

A partir desse processo investigativo, foi possível perceber que:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• á necessidade de maior articulação entre as diretrizes das políticas públicas e a prática escolar;• os gestores enfrentam desafios na implementação dos processos avaliativos;• existem limitações relacionadas à compreensão e operacionalização das avaliações; | <ul style="list-style-type: none">• materiais orientadores, claros e acessíveis, contribuem para a tomada de decisões mais eficazes no cotidiano escolar.• o diálogo e a formação continuada são essenciais para qualificar a gestão; |
|---|--|



Assim, o caderno configura-se como um suporte significativo para a prática dos gestores, sem caráter prescritivo, mas como instrumento de reflexão e ação;

7.1 Pressão institucional e impactos emocionais



Achado da pesquisa: Cobrança por resultados gera ansiedade em gestores e estudantes.

Fundamentação teórica:

Freitas (2012) discute a cultura da responsabilização; Luckesi (2011) e Hoffmann (2014) defendem avaliação humanizada.

Orientação:

- Desenvolver momentos de escuta com professores e estudantes;
- Trabalhar a avaliação como processo contínuo, não apenas prova;
- Evitar práticas punitivas e comparativas.



7.2 Uso dos resultados e autonomia pedagógica



Achado da pesquisa:

Uso dos dados para intervenções, mas com limitações formativas e operacionais.

Orientação:

- Elaborar planos de ação com base nos resultados.
- Definir metas pedagógicas mediante a realidade da turma.
- Acompanhar continuamente o progresso dos estudantes;

Fundamentação teórica: Afonso (2009) destaca riscos da centralização da avaliação.



7.3 Participação no SAMAR e avaliações externas



Achado da pesquisa:

Reconhecimento da importância do SAMAR, mas dificuldades na compreensão dos dados.

Fundamentação teórica:

Luckesi (2011) defende a avaliação como instrumento diagnóstico; Afonso (2009) alerta para o risco de uso tecnicista.

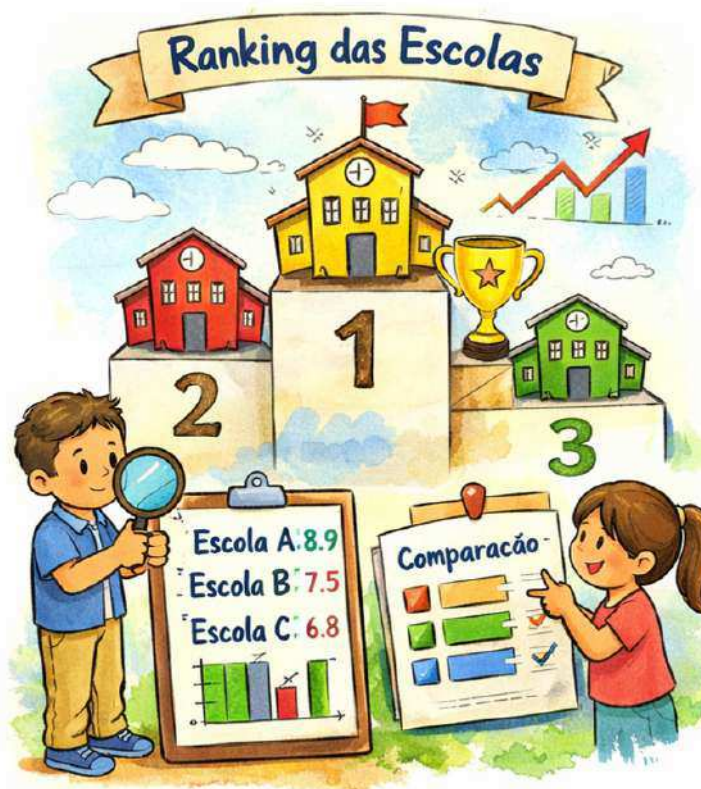
Análise dos Resultados do SAMAR



Orientação:

- Promover estudos coletivos dos relatórios com a equipe docente;
- Traduzir os dados em gráficos simples e explicações acessíveis;
- Relacionar os resultados às habilidades e conteúdos trabalhados;

7.4 Rankings e comparação entre escolas



Achado da pesquisa:

Preocupação com comparações e competição entre escolas.

Orientação:

- Analisar os resultados considerando o contexto da escola;
- Priorizar avanços internos em vez de comparações externas;
- Compartilhar boas práticas entre escolas, não competir;

Fundamentação teórica: Freitas (2012) critica a lógica de accountability punitiva; BNCC (2017) defende avaliação para o desenvolvimento integral.

7.5 Articulação entre PPP e SAMAR



Achado da pesquisa: Uso dos dados do SAMAR no replanejamento do PPP.

Orientação:

- Inserir os resultados do SAMAR nas discussões do PPP;
- Atualizar o planejamento pedagógico com base nos dados;
- Envolver toda a equipe escolar na revisão das ações;

Fundamentação teórica: Veiga (2003) compreende o PPP como instrumento dinâmico.

7.6 Intervenções pedagógicas e resultados



Achado da pesquisa:

Melhoria dos resultados associada ao uso sistemático dos dados

Fundamentação teórica:

Lück (2009) destaca a liderança pedagógica como fator de impacto na aprendizagem.

Orientação:

- Implementar reforço escolar para alunos com dificuldades;
- Promover formação continuada para professores;
- Monitorar e avaliar as ações pedagógicas regularmente;
- Fortalecer o papel do gestor como líder pedagógico;

8. ORIENTAÇÕES COM FOCO NA GESTÃO ESCOLAR

*Variedades de
perspectivas*

Rápida
Resolução de
problemas

Melhores
decisões

Aumenta a
criatividade

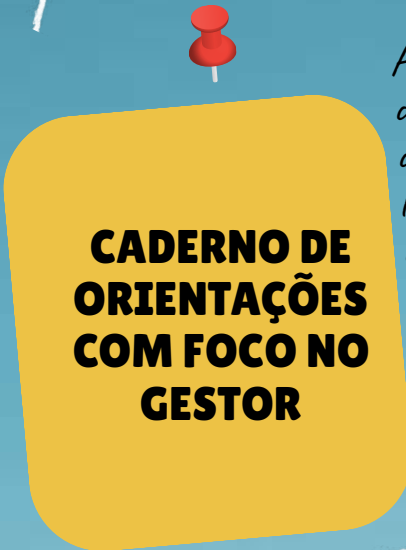
Inovação

*gestores
escolares*



- Transformar a avaliação em prática formativa contínua

Para que a avaliação cumpra um papel pedagógico significativo, é essencial que ela seja compreendida como um processo contínuo e formativo, e não apenas como um momento pontual de verificação. Nesse sentido, o gestor pode promover ciclos de estudo antes e após a aplicação do SAMAR, criando espaços de reflexão com os professores sobre o que será avaliado e como isso dialoga com o currículo escolar. Além disso, é importante garantir devolutivas pedagógicas consistentes, que permitam reinterpretar os resultados e orientar intervenções. Essa perspectiva está alinhada à concepção de avaliação defendida por Luckesi (2011), que a entende como um instrumento diagnóstico voltado à melhoria da aprendizagem.



CADERNO DE ORIENTAÇÕES COM FOCO NO GESTOR

- Criar espaços colaborativos de análise de dados

A construção de uma cultura de análise de dados na escola depende da criação de espaços coletivos e intencionais. O gestor deve organizar reuniões pedagógicas com foco específico na leitura e interpretação dos resultados, possibilitando que os dados sejam analisados por turma, por habilidade e por níveis de desempenho. Mais do que apresentar números, é importante promover discussões que levem os professores a propor estratégias de intervenção a partir das evidências encontradas. Essa prática fortalece o trabalho colaborativo e está em consonância com a concepção de liderança pedagógica defendida por Lück (2009), que destaca o papel do gestor na mobilização da equipe para a melhoria dos resultados educacionais.

- Desenvolver liderança pedagógica ativa

Uma gestão eficaz exige a atuação direta do gestor nos processos pedagógicos da escola. Desenvolver uma liderança pedagógica ativa implica acompanhar o planejamento docente com atenção às habilidades avaliadas, participar do cotidiano escolar por meio da observação de aulas e oferecer suporte contínuo aos professores. Além disso, é interessante monitorar o processo de ensino e aprendizagem de forma sistemática, indo além da análise de resultados finais. Essa presença qualificada do gestor contribui para o fortalecimento das práticas pedagógicas e impacta diretamente o desempenho dos discentes e o engajamento da equipe.

- Humanizar o processo avaliativo

Humanizar a avaliação significa reconhecer o estudante em sua integralidade, considerando seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Para isso, é importante preparar os alunos emocionalmente para as avaliações, evitando práticas que gerem ansiedade excessiva ou sensação de punição. O gestor deve orientar a equipe para que a avaliação seja compreendida como parte do processo de aprendizagem, e não como um mecanismo de controle ou pressão. Essa abordagem dialoga com as contribuições de Hoffmann (2014) e Luckesi (2011), que defendem uma avaliação mediadora, centrada no desenvolvimento do aluno.



ORIENTAÇÕES COM FOCO NO GESTOR

- Integrar o SAMAR ao Projeto Político-Pedagógico (PPP)

A integração entre avaliação e planejamento institucional garante coerência nas ações da escola. Nesse contexto, os dados do SAMAR devem ser utilizados como subsídio para a revisão de metas e estratégias do Projeto Político-Pedagógico. O gestor precisa assegurar que a avaliação esteja incorporada como eixo estruturante do planejamento escolar, promovendo a participação coletiva na definição de ações pedagógicas. Essa visão está alinhada à concepção de Veiga (2003), que entende o PPP como um instrumento dinâmico, construído de forma coletiva e orientado para a transformação da prática educativa.

- A lógica de cumprimento e fortalecer o sentido pedagógico

Para que a avaliação tenha impacto na aprendizagem, é necessário superar a visão burocrática e administrativa que muitas vezes a acompanha. O gestor deve evitar tratar o SAMAR apenas como uma exigência institucional, promovendo discussões com a equipe sobre sua finalidade pedagógica. É fundamental ressignificar o processo avaliativo, relacionando seus resultados com a aprendizagem efetiva dos estudantes e com as práticas de ensino adotadas. Essa postura crítica é defendida por Afonso (2009), que alerta para os riscos de uma avaliação voltada apenas ao controle, enfatizando a importância de um uso reflexivo e emancipador.

- Estimular a cultura de corresponsabilidade

A melhoria da aprendizagem é resultado de um esforço coletivo, que envolve diferentes atores da comunidade escolar. O gestor deve promover uma cultura de corresponsabilidade, incentivando a participação de professores, estudantes e famílias no processo avaliativo. Isso inclui compartilhar os resultados de forma clara e acessível, além de construir metas coletivas que orientem as ações da escola. Essa perspectiva dialoga com as ideias de Paro (2016), que destaca a gestão democrática como elemento essencial para a qualidade da educação, baseada no diálogo, na participação e no compromisso coletivo.

Atenção!

Mesmo diante das ações já realizadas pela Secretaria de Educação — como formações, reuniões, “Dia D” e disponibilização de manuais — é possível avançar na qualificação da participação dos gestores escolares no SAMAR ao incorporar estratégias mais reflexivas, colaborativas e centradas na prática pedagógica. A literatura educacional reforça que a efetividade das avaliações depende da apropriação crítica dos sujeitos envolvidos (Luckesi, 2011; Lück, 2009; Afonso, 2009).



REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- IBGE. Cidades e Estados: Raposa – Maranhão. Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 03 mar. 2026.
- INEP. Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF: INEP, [ano mais recente disponível]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 03 mar. 2026.
- INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Brasília, DF: INEP, [ano mais recente disponível]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 03 mar. 2026.
- LIBÂNEO, José Carlos. Gestão Escolar: Trabalho Pedagógico e Projeto Político-Pedagógico. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LÜCK, Helder. Avaliação e Gestão da Qualidade Escolar. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARANHÃO. Lei Estadual n.º 6.132, de 10 de novembro de 1994. Dispõe sobre a criação do Município de Raposa e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, 1994.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2016.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão Escolar. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- RAPOSA. História do Município. Raposa: Prefeitura Municipal, [s.d.]. Disponível em: <https://www.raposa.ma.gov.br/>. Acesso em: 03 mar. 2026.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola. Campinas: Papirus, 2003.

AUTORIA

AFONSO WERMERSON DE SOUZA DIAS



Professor da rede estadual do Maranhão (SEDUC-MA), Possui graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas (2005) e segunda licenciatura em Pedagogia (2019). É especialista em Língua Portuguesa e Literatura (2008), Gestão, Planejamento e Supervisão (2012) e Psicopedagogia Clínica e Institucional (2015). Ao longo da carreira, acumulou experiência na área educacional, atuando como gestor escolar, coordenador pedagógico, professor do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em diferentes redes municipais e docente do ensino superior na UEMA. Também exerceu funções como tutor universitário e docente em cursos de pós-graduação, ministrando a disciplina Teoria da Aprendizagem.

ANA LUCIA CUNHA DUARTE

Professora Associada da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), doutora em Educação pela UnB e com dupla titulação de mestrado em Educação (UCB) e em Ciências da Educação (IPLAC). Graduada em Pedagogia pela UFMA, atua com destaque na área de políticas educacionais e formação de professores, com ênfase em currículo, avaliação, gestão, planejamento e metodologias de ensino. É líder do Grupo de Estudos em Gestão e Avaliação (GESTA/CNPq), membro do Fórum Estadual de Educação do Maranhão e pesquisadora da Rede Universitas/Br. Possui ampla experiência em gestão acadêmica na UEMA, tendo exercido funções como diretora, coordenadora de cursos e da pós-graduação, além de coordenadora do Mestrado em Educação (2021–2024). Atua como docente na graduação, pós-graduação e doutorado em rede (RENOEN), além de integrar conselho editorial, atuar como parecerista ad hoc da FAPEMA e orientar pesquisas de destaque, incluindo dissertação premiada no PROQUALIT (2024). Destaca-se também pela coordenação de grupos de trabalho na ANPEd-Nordeste e participação em pesquisas nacionais sobre avaliação





Hattie (2009) demonstra que avaliações frequentes, acompanhadas de feedback formativo, possuem impacto significativo na aprendizagem.

Assim, o modelo quadrimestral do SAMAR pode constituir-se em ferramenta poderosa de monitoramento, desde que articulado a práticas de devolutiva pedagógica e recomposição estruturada.